

## **Ajatus kuvasta**

Kuvan merkityksen pohdintaa  
kasvatuksen kontekstissa



Minna Kallio

## Ajatus kuvasta

Kuvan merkityksen pohdintaa  
kasvatuksen kontekstissa

*Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Auditoriossa 2, Siltavuorenpenger 10, perjantaina 25. marraskuuta 2005 klo 12.*

*Esitarkastajat: Professori  
Juha Suoranta  
Joensuun yliopisto*

*Dosentti  
Marjatta Saarnivaara  
Jyväskylän yliopisto*

*Kustos: Professori  
Kari Uusikylä  
Helsingin yliopisto*

*Vastaväittäjä: Professori  
Tero Autio  
Tampereen yliopisto*

ISBN 952-10-2689-8 (nid.)  
ISBN 952-10-2002-4 (PDF)  
ISSN 1795-2158  
Yliopistopaino  
2005

Minna Kallio

Ajatus kuvasta

Kuvan merkityksen pohdintaa kasvatuksen kontekstissa

---

## Tiivistelmä

Teoreettisessa väitöstutkimuksessani tarkastelen hermeneuttisesti kuvan paikantumista tieteellisessä ajatteluperinteessä ja pohdin kuvan merkityksellisyyttä erityisesti kasvatustodellisuuden olemuksen havaitsemisessa. Tässä tutkimuksessa *kuva* tarkoittaa ajattelussa esiintyviä kuvia. Tutkimukseni alkuasetelmassa tarkastelen kuvan katoamista, sitä kuinka kuva on asetettu henkisen elämän keskiöstä tieteellisen keskustelun paitsioon. Kuvan syrjäyttämiseen vaikutti erityisesti modernin tieteen aggressiivinen rationalismi, puhtaan älyn ja ymmärryksen tavoittelemisen. Aggressiivinen rationalismi pyrki minimoimaan aistiperäisen tiedon alkuperän ja järki vei voiton. Rationaalisuusprosessissa vaikeasti käsitteellistettävä kuvallisuus joutui tietämisen marginaaliin. Käsitteellisessä ajattelussa käsitteet muodostavat ajattelun sisällön ja teoreettiset käsitteet ovat kuvattomia. Ajattelun epähavainnollisen sisällön muodostavat käsitteet. Käsitteet ovat abstraktioita, ja ne on tietoisesti pyritty irrottamaan havainnosta. *Kuva* ja *käsite* on ymmärretty erityisesti modernissa tieteessä toistensa vastakohdiksi, ikään kuin ne olisivat olemassa ajattelussamme hierarkkisesti ja toisensa poissulkevinä. Sana on nostettu kuvan yläpuolelle, ja siitä on tullut käsitteellisen ajattelun kulmakivi. Vastakkainasettelu on ollut pitkäikäinen ja jättänyt kuvatiedon sivuun tieteellisessä keskustelussa. Kuva irrotettiin tieteellisestä havainnosta modernin tieteen ajattelutottumuksissa. Tieteen tehtävänä on tehdä puhtaita ja luotettavia havaintoja todellisuudesta. Tiede, järki ja käsitteet edustavat kasvavaa rationalismin aluetta. Perinteisessä tieteessä kuva, runous ja kuvittelu on liitetty taiteen ja tunteen kumppaniksi.

Tutkimukseni toisessa ja kolmannessa osassa pyrin purkamaan kuvan ja käsitteen välistä rakennettua vastakohtaisuutta ja luomaan tilaa kuvaperusteiselle havaitsemisen tavalle. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, mikä kuva on, miksi se on kadonnut ja min-kälaisilla käsityksillä se voidaan palauttaa ajatteluun. Sitä, mitä kuvat merkitsevät tieteellisessä ajattelussa, ei ole pystytty määrittelemään, ja käsitys kuvien roolista ajattelussamme on edelleen kiistanalainen. Kuvien tutkiminen edellyttää tottumuksista luopumista; tottumusten purkaminen on edellytys kuvan olemassaololle. Kuvakäsityksemme on monenlaisten väärinkäsitysten rasittama, mikä itsessään saattaa estää kuvan merkityksestä puhumisen. Konkreettinen kuvakäsityksessä pitäytyminen on saanut aikaan käsitteen ja kuvan välisen erottelun. Sen avulla on päässyt syntymään illuusio

kuvattomasta eli epähavainnollisesta ajattelusta. Kuvien havainnollisuus tai epähavainnollisuus ei kuitenkaan määrää niiden merkitystä. Kuvan kasvatuksellinen merkitys voidaan osoittaa kiinnittämällä huomiota erilaisten havaitsemisen tapojen ilmene-miseen tieteessä. Esteettisessä havaitsemisessa kuva liittyy kiinteästi havaintoon, joten tämä tieteellinen havaitsemisen tapa hyväksyy kuvaperusteisuuden. Pyrkimys objektiiviseen tietoon, yleistyksiin ja puhtaisiin havaintoihin synnytti modernin tieteen näkemisen tavan, kartesiolaisen perspektiivin. Perspektiivi jähmetti näköaistimuksen välittämän kuvan. Länsimaaisessa okulasentrismissa, näkemisen ensisijaisuudessa, silmien havainnot saivat etusijan havainnon muodostajana. Silmän ylivallan aikana muut aistimukset jäivät sivuun ja rajasivat samalla kokemuksellisuutta. Kartesiolainen perspektiivi sivuutti inhimillisen katseen rajallisuuden ja synnytti kalvenneita havain-toja. Perspektiivi on osoittautunut rajoittuneeksi ihmistä tutkittaessa, ja ihmisen inhi-millisuus on koettu tutkimusta rajoittavaksi tekijäksi.

Tutkimuksen viimeisessä osassa pohdin kuvan merkityksellisyyttä kasvatustodel-lisuuden havaitsemisessa ja kuvien säilyttämisen tärkeyttä kasvatuksellisesta näkö-kulmasta. Läpi työn tutkimukseni teoreettisena viitekehysenä ovat Juho Hollon kasvatukselliset teokset. Hollo käsittelee väitöstutkimuksensa ensimmäisessä osassa Mielikuvitus ja sen kasvattaminen (1918) kuvia ja niihin liittyvää tematiikkaa. Kasva-tuksen teoreetikkona Hollo antaa kuville merkittävän paikan kasvatuksellisessa näke-misessä, kasvattajan katseessa. Kasvatuksen olemus on tunnistettavissa esteettisen havaitsemisen avulla. Mikäli kasvattaja kykenee havaitsemaan todellisuutta taiteilijoi-den tai runoilijoiden tavoin, hän kykenee myös näkemään kasvatustodellisuuden ai-nutlaatuisen luonteen ja olemuksen. Kasvatuksen maailman näkeminen ja sen hyväk-syminen, että kasvattajalla on oma optiikkansa, antaa kuvalle merkittävän kasvatuk-sellisen arvon. Kasvatuksen olemus on tunnistettavissa esteettisenä liikuntana. Myös kasvatuksellisessa keskustelussa on syntynyt tila, jossa kuvaperusteinen havaitsemi-sen tapa ja puhtaita havaintoja tavoitteleva katsantokanta hyökkivät toisiaan. Puhtaiden tieteellisten havaintojen tavoitteleminen on johtanut havaintojen suoraviivaiseen tul-kintaan ja kasvatuksen olemuksen kannalta merkittävän tiedon sivuuttamiseen kas-vatustieteilijän katseesta. Tekninen katse on johtanut rationaalisuusprosessiin myös kasvatuksessa. Yksisilmäisyys kasvattajan katseessa keskittää kasvatuksen päämäärän yksinomaan tiedollisen ihmisen kasvattamiseen. Kuvan merkityksellisyyttä pohditta-essa on kysyttävä, olemmeko kadottaneet kasvatuksen ytimen kokonaisvaltaisen ihmisen kasvattamisen ja onko kasvatuksen olemus käynyt meille vieraaksi liiallisen teknisen katseen paineessa. Tämän tutkimuksen näkökulmasta kasvatuskulttuurin krii-si ymmärretään kasvatuksen olemuksen tunnistamattomuutena. Ajallemme ominainen näkemisen tapa on mahdollistanut sen, että kasvatuksen päämääriä asetetaan usein yksisilmäisesti kasvatukselle itselleen vieraasta näkökulmasta. Ulkoapäin asetetut päämäärät johtavat kasvatuksen maailman välineellistymiseen ja valtataistelun, jotka ovat edelleen omiaan vieraannuttamaan meitä kasvatuksen omalakisesta maailmasta. Kuvien kadottamisen myötä olemme menettäneet perustavanlaatuisen kyvyn ajatella kuvin ja sellaisen havaitsemisen tavan, joka on kasvatuksellisesti merkittävä. Tutki-

muksessa kysymys kasvatuksesta kätkee jo vastauksen: mikä on kasvatuksen syvin olemus.

Näkemisen tavat muotoutuvat suhteessa vallitseviin tieteellisiin hyveisiin ja kulttuuriin. Modernin tieteen havaitsemisen perinteeseen ei ole kuulunut näkemisen tapa, jossa kuva on kiinteästi mukana havainnossa. Esteettinen havaitsemisen tapa on kuitenkin mielletty ajassamme realistiseksi ajatteluksi, ja nykytodellisuuden ymmärtäminen edellyttää kuvatiedon vakavasti ottamista.

---

*Avainsanat:* kuva, käsite, ajattelu, havainto, esteettisyys, kasvatuksen olemus, Juho Hollo





Minna Kallio

On visualisation

The significance of the image in educational content

---

## Abstract

This theoretical research hermeneutically explores visualisation as part of the tradition of scientific thought, and ponders the meaning of images in educational reality. Visualisations are seen as images of thought, or of the mind. In the dissertation's first part the disappearance of the image is explored: how has the imagination been put into dual conflict with science, as if scientific thinking and imaginary thinking were the opposites of one another. The aggressive rationalism of modern science, the search of pure intellect, has put aside the image. It has stressed the importance of the mind while minimising sensual information (information gained by the senses). In modern science the mind and concepts have been seen as superior to the sensual body; in the rational process, pictorial information is set in the margin and visualisation is seen as an extra anecdote, an addition to theoretical conception. In theoretical/rational thinking, concepts form the content of thought, and theoretical concepts are free of images. The concepts are abstract and have been knowingly separated from sensual perception. How did it come to be, that the image and the scientific concept were seen as separate in our thinking process? Modern science in particular compares pure theoretical thinking and images in terms of them being opposites. The word is seen as superior to the picture and has become the cornerstone of theoretical thinking. This opposition has existed for a long period of time and has left pictorial information aside in scientific discussion. The image has been separated from scientific perception in modern scientific thinking. The goal of science is to make pure, exact and trustworthy perceptions of reality. Science, the mind, and concepts are regarded as representative of rationalism. In traditional science, the image, poetry and imagination are linked with art and feelings.

The aim of this study is to remove or unravel the contrast/opposition between the image and the concept and create space for a way of perception based on visualisation. The study explores what images are, why the image has disappeared and how it can be returned to our thinking. The meaning of images in scientific thought has not been defined and the concept of the role of the image in our thinking is still controversial. To investigate the image one must assume that we give up old customs – their unravelling is a presupposition to the existence of the image. Our conception and understanding of images have been distorted in many ways, which in itself makes it

difficult to discuss the significance of images. The concrete concept of the image has created a gap between the concept and the image, and because of this, an illusion of non-perceptual and unclear thinking has been created. The clarity of an image does not define its meaning and significance. It is a question, rather, of two different ways of observing the world. That is the significance of the image in educational content. Aesthetic perception accepts the fact that the image is solidly linked to perception. It is an image-based type of scientific thinking. The goals of objective information, systematisation and pure perception formed the modern scientific view -, the Cartesian perspective. This froze the image of visual sensation. In Western occularcentrism with its primacy of sight, visual perception became superior to other sensations. The superiority of the eye diminished other sensory experience. The Cartesian perspective reinforced the narrowness of human sight, forming simplified perceptions and has shown itself to be a restricted way of studying the human being. The humanity of mankind has been experienced as a impediment to scientific research.

The significance of preserving the image is pondered from a pedagogical viewpoint in this research. The pedagogical works of Finnish educational theorist Juho Aukusti Hollo (1885-1967) are used as a theoretical ground throughout the study. Hollo uses images and the themes related to them in the first part of his doctoral thesis "Imagination and its development" (1918). As an educative theorist he gives images a remarkable meaning in educational thinking, in the eyes of educators. The essence of education is recognisable through aesthetic perception: when the educator is able to perceive reality the same way as artists or poets do, he is able to see the unique nature and being of educative reality. Understanding the world of education and the fact that the educator has his own optics gives the image a significant educational meaning. The essence of education is recognisable as an aesthetic movement. In the pedagogical discussion as well, these themes – image-based perception and concept-based scientific perception - have been seen as separate. The aim of pure scientific perception has led to a linear deciphering of perceptions and has put aside the essential knowledge of the educator's view. In the pedagogical discussion the technical way of seeing has contributed to the rational process wherein technical perception centres the goal of education solely on educating a cognitive human being. When thinking of the significance of the image the question arises: have we lost the old comprehensive idea of education, forgotten it under the pressure of the technical way of seeing? According to this research the crisis of educational culture is seen as the unidentified essence of education. The modern way of seeing has enabled setting the goals of education beyond the educational purposes, and different goals have led to instrumentalism and a struggle for power. Through the disappearance of the image we have lost a profound way of thinking through images, as well as way of seeing that is significant in education. In this thesis the question of education and its essence is the key, or answer.

Our ways of seeing are formed in relation to the existing scientific ethos and culture. The notion of an image being a solid part of perception has not belonged to the traditional perspective of modern science. The aesthetic way of perception has been

recognised as a realistic way of thinking, and to gain an understanding of modern reality one is supposed to seriously consider the information that the picture/image mediates.

---

*Key words:* image, concept, thinking, perception, aesthetic perception, essence of education, Juho Hollo



## Kiitän

*”Minulla oli onneksi nuorena muutamia hyviä opettajia, miehiä ja naisia, jotka astuivat sisälle pimeään päähäni ja sytyttivät tulitikun.”*

Yann Martel, Piin Elämä, 2001, 44

Työn ohjaajaa professori Kari Uusikylää luottamuksesta, syvästä ymmärryksestä ja siitä, että hän antoi minun rohkeasti pysytellä omalla tielläni. Hän osoitti minulle ohjauksellaan ja tietämyksellään, että kasvatuksen peruskysymysten pohtiminen ja asioiden kyseenalaistaminen on tärkeää. Ilman hänen rauhallisuutta ja viisautta tämä tutkimus olisi jäänyt vain unelmaksi.

Tutkimukseni esitarkastajia professori Juha Suorantaa ja dosentti Marjatta Saarni-vaaraa palautteesta, joka sai minut vielä kertaalleen kriittisesti tarkastelemaan tekemisiäni ja ottamaan opikseni. Professori Juha Suorantaa haluan kiittää ajatuksista, joihin pääsin osalliseksi hänen kirjojensa ja luentojensa välityksellä monien vuosien aikana.

Emeritusprofessori Pertti Kansasta hyvistä kysymyksistä, ytimekkäistä ja rakentavista opastuksista, joita hän opetuksen tutkimuksen seminaareissa esitti meille nuorille doctoranteille. Seminaarissa on vuosien varrella kertynyt paljon ajattelemisen aihetta ja ne kirjoittavat ajattelemaan asioita yhä uudelleen. KT, yliopistonlehtori, Elina Harjasta tutkimuksen kielentarkastuksesta ja koko tästä yhteisestä ajasta, jonka olemme kulkeneet Tampereen kasvatustieteen päiviltä aina tähän hetkeen. Hänen kanssaan käymäni keskustelut auttoivat minua säilyttämään motivaationi vaikeimmallakin hetkellä ja tulen varmasti kaipaamaan aamuvarkaisa puheluitamme mistä tahansa tähdellisestä aiheesta – kasvatuksesta, hermeneutiikasta tai ihmissuhteista. Dosentti Harri Pitkänieniä keskusteluista erityisesti työn alkuvaiheissa.

Professori Veli-Matti Värriä ja professori Eija Syrjäläistä avarakatseisuudesta ja kiinnostuksesta, jota he osoittivat työtäni kohtaan. Heidän jatkokoulutusseminaarissa Hämeenlinnassa tutkimustani käsiteltiin kannustavassa ilmapiirissä ja näissä seminaareissa sain paljon henkisiä voimavaroja jatkaa eteenpäin. Veli-Matti Värrielle erityinen kiitos hänen tarkkanäköisyydestään, jota hän osoitti, kun intuitiioni ja pölyttyneiden paperiliuskojeni kanssa ilmestyin hänen työhuoneeseensa. Tarkkanäköisyytensä ja tietämyksensä myötä hän valaisi minulle ajatteluni lähtökohtia ja tunnisti ajatuksistani teemoja, jotka olivat läsnä koko työn ajan. Hänen myötävaikutuksellaan löysin tutkimusta loppurutistukseen saakka kannattelevan tukipilarin ja älyllisen innovaation lähteen, mitä ilman moni kysymys olisi jäänyt kysymättä.

TaT Jouko Pullista ja lehtori Juha Mertaa tieteen ja taiteen välisestä vuoropuhelusta. Virta -projektin tiimoilta sain mahdollisuuden keskustella ja opastaa taiteelliseen tutkimukseen suuntautuneita opiskelijoita tutkimusmetodologisten kysymysten pariin. Samalla jouduin pohtimaan omaa suhtautumistani tutkimuksen tekemiseen.

Professori Inkeri Savaa taidekasvatuksen seminaareista, joissa sain joinakin kertoina punnita ajatuksiani ja laajentaa horisonttiani oman perspektiivin ylitse. Professori Tapio Varista ja dosentti Sirkku Kotilaista mediaan ja mediakasvatukseen liittyvien teemojen esilletuomisesta ja lukuisista aiheeseen kuuluvista kirjallisista lähteistä. He avasivat minulle täysin uuden näkökulman kasvatuskulttuurin ja median väliseen vuoropuheluun. Kuvallisen viestintäkasvatuksen opintokokonaisuus oli keskeinen innoittaja aistimellisen mediakulttuurin ymmärtämisessä ja mediakasvatuksen pohdinnoissa. Sirkku Kotilaiselle kiitos useassa eri vaiheessa saamistani selkeistä ja maanläheisistä ohjeista tutkimuskäytännön hallitsemiseksi.

Opetuksen tutkimuksen seminaarilaisia Helsingistä ja jatkotutkimusseminaarilaisia Hämeenlinnasta, Auli Saarista ja Leena Andonovia, Tiina Kujala-Lehosta ja Helena Sieppiä, pohdinnoista ja kaikista niistä rakentavista ja toisinaan lohduttavista eleistä, jotka olivat aina kohdallisia.

Alfred Kordelinin säätiötä ja Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahastoa tutkimukseni taloudellisesta tukemisesta. Laitoksen johtajaa professori Matti Mereä ja julkaisutoimikunnan puheenjohtajaa professori Juhani Hytöstä työn julkaisemisesta laitoksen sarjassa. Soveltavan kasvatustieteen atk-amanuenssi Kari Pereniusta työn saattamisesta julkaisuksi. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen kirjaston, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen kirjaston ja Hamk Ilmarilan kirjaston toimihenkilöitä erityisesti Pirkko Överlundia. Hän ymmärsi, että teoreettisen tutkimuksen tekijälle lähdekirjallisuus on kaiken a & o.

Ystäviäni kärsivällisyydestä ja niistä lukuisista huomaavaisuuksista, joita he ovat minulle suoneet. He osoittivat minulle, miltä arki näyttää kirjoitusliuskojen ulkopuolella ja elämän tärkeät kysymykset eivät jääneet ilman pohdintaa. KM Krista Kolaria, sillä hän on aina hienovaraisesti ymmärtänyt tämän työn vaatimuksia. Ilman ystävyystämme, yhteisiä kiinnostuksen kohteitamme ja matkojamme, tämän tutkimuksen alkua ja loppu olisivat jääneet syntymättä. KM Tuuli Nurmesviita-Lyytistä tutkimuksen englanninkielisen osuuden työstämisestä kanssani. Työyhteisöäni, Hattulan Hurttalan koulun rehtoria ja opettajia, heidän myötäelämisestään tämän projektin eri vaiheissa ja siitä, että he antoivat minun poissaolevanakin olla läsnä. Kasvatuksen maailma on meidän yhteinen maailmamme ja olen kiitollinen, että olen saanut nähdä, kuinka hienoja pedagogeja vierelläni työskentelee. Päätyöni luokanopettajana on opettanut minut näkemään kasvatuksen maailman nöyrästi ja antanut suhteellisuudentajua tutkimuksen tekemiselle.

Vanhempiani Riitta-Liisa ja Matti Kalliota, veljiäni Mikkoa ja Ollia, siitä kunnioituksesta ja luottamuksesta, mitä he osoittivat työtäni kohtaan. Kertaakaan en kuullut heidän tätä prosessia kyseenalaistavan, vaikka syytä siihen ehkä olisi ollutkin. Tommi Pastilaa ennakkoluulottomista ja älyllisistä keskusteluista, joissa kohtasivat erilaiset näkemisen tavat. Kiitos, että kuljet nyt vierelläni. Isänpäivänä vuonna 2000 löysin Juho Hollon väitöstutkimuksen *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* vuodelta 1932 edesmenneen isoisäni kirjahyllystä. Kiitos Veikko Kalliolle elämänsuunnasta, jonka

hän jo kirjaa hankkiessaan tuli osoittaneeksi lapsenlapselleen. Aika kuluu ja toivon, että osaisin esittää kohdalliset kysymykset aina ajallaan.

Omistan tutkimukseni heille, keiden kuvat ovat kirkkaana mielessäni.

Hämeenlinnassa 24.10.2005

Minna Kallio





## Sisällys

<b>Johdanto</b>	1
Tie tietämiseen	2
Tutkimuksen aihe ja rakentuminen	12
<b>Käsite ja kuva</b>	33
<b>I Kuvan katoaminen</b>	35
1 Rationaalisuusprosessi – toisensa poissulkevat	37
1.1 Kartesiolainen perspektiivi – kuva irrotettiin havainnosta	41
1.2 Käsite asetettiin etusijalle kuvaan nähden	43
1.3 Perspektiivi jähmetti näköaistimuksen välittämän kuvan	46
1.4 Silmän ylivallan aikana muut aistimukset jäivät sivuun	48
<b>II Kuva</b>	51
2 Kuvien olemassaolosta	51
2.1 Ajattelun perusta on kuvissa	53
2.2 Kuvatieto, pelkkää fantasiaa	56
2.3 Nomen est omen	59
2.4 Käsitys kuvattomasta ajattelusta -käsitteellinen ajattelu	61
2.4.1 Kuvat menettävät kuvan luonteen – havainnollisuutensa	62
2.5 Kuvien havainnollisuus ei määrää niiden merkitystä	65
3 Käsitys kuvasta on rajannut ymmärrystämme	69
4 Kuva liittyy kiinteänä osana havaintoon	72
4.1 Kuva ja ajattelu – kysymys on enemmästä tai vähemmästä	77

4.2	<i>Tapa ajatella</i> .....	82
4.3	<i>Kuvien funktionaalinen merkitys</i> .....	83
5	Erilaiset tavat tarkastella maailmaa .....	85
5.1	<i>Havaitsemisen tapa, jossa kuva on kiinteästi läsnä</i> .....	85
<b>III</b>	<b>Käsitteen ja kuvan välinen ero on rakennettu</b> .....	91
6	Käsitteellisyys rajaa kokemuksellisuutta .....	94
6.1	<i>Kieli synnyttää vastakohta-ajattelua</i> .....	97
7	Kartesiolainen perspektiivi sivuutti inhimillisen katseen rajallisuuden.....	100
7.1	<i>Havaitsemisella on kulttuuriset ehdot</i> .....	101
7.2	<i>Järjen haurastuminen</i> .....	104
<b>IV</b>	<b>Kuvien säilyttämisen tärkeys</b> .....	107
8	Kuva ja kasvattaja.....	107
9	Kasvatuksen päämäärät ja ristiriidat .....	112
9.1	<i>Monet päämäärät ovat mahdollistaneet kasvatuksen välineellistymisen ja valtataistelun</i> .....	117
10	Kasvatuksen maailma ja erilaiset katseet.....	121
10.1	<i>Näkökyvystä</i> .....	121
10.2	<i>Kasvattajalla on oma optiikkansa</i> .....	126
11	Kysymys on vastaus.....	133
12	Nykytodellisuuden ymmärtäminen edellyttää kuvan olemassaoloa.....	142
12.1	<i>Kuvan tiedollisesta asemasta koulukulttuurissa</i> .....	142
12.2	<i>Aistimellisen kulttuurin ymmärtämisessä</i> .....	146

Sisällys .....	xv
13 Olennainen .....	149
<b>Lähteet</b> .....	161



## Johdanto

Filosofi Hans-Georg Gadamer viittaa fyysikko Helmholtziin kuvatessaan hengentieteellisestä tutkimustapaa suhteessa luonnontieteelliseen:

*”Hengentieteilijät päätyvät tuloksiinsa aavistavalla lyhytpäätelmällä, (mikä ei tietenkään täytä Helmholtzin tieteelle asettamia loogisia vaatimuksia). Aavistavassa lyhytpäätelmässä luovutaan loogisesti aukottoman päättelyketjun johdonmukaisuudesta ja ketjua lyhennetään jättämällä joitakin askeleita väliin. Päättelyketjun lyhentäminen ei tapahdu sattumanvaraisesti, sillä tieteellisen sivistyksen, muistin ja muiden tekstissä mainittujen tekijöiden ansiosta tutkijalla on ’aavistus’ oikeasta suunnasta ja tuloksesta.”*

Hengentieteessä totuus ja tuloksia saavutetaan erilaisten tieteellisten välineiden avulla. Päätelmien tekemiseen tarvitaan inhimillisiä tekijöitä, kuten muistia, mielikuvitusta, elämäkokemusta, tahdikkautta ja taiteellista hienotunteisuutta.<sup>1</sup> Tässä luvussa pohdin tutkimuksen tieteellisiä välineitä<sup>2</sup>, erityisesti henkítieteissä täsmennettyä hermeneuttista eli ymmärtävää metodologiaa ja sen tuomia tieteenfilosofisia oletuksia tutkimukselle. Tutkimuksen metodologiset valinnat kuvaavat tutkimuksen henkeä tai eetosta ja liittävät tutkijan teoreettisesti orientoituneiden tutkijoiden joukkoon.<sup>3</sup> Hermeneuttisen tieteenfilosofian lisäksi käyn läpi tutkimuksen etenemisen. Tutkimuksen aihe ja rakentuminen voidaan kuvata hermeneuttisen kehän avulla. Hermeneuttiselle lähestymistavalle on ominaista valmiiksi mietityn teoreettisen viitekehyksen puuttuminen. Viitekehys muodostuu hermeneuttisessa lähestymistavassa tutkimuksen edetessä tutkimusilmion ehdoilla. Lähestymistavassa suuntaudutaan kysymysasetteluihin, jotka ovat kyseisessä kontekstissa keskeisiä. Oleellista on selvittää, mitkä ja miksi käsillä olevat teemat ovat esillä tutkimuksen

---

<sup>1</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 6. Hengentieteiltä odotetaan toisenlaista tietoa kuin luonnontieteiltä. Hengentieteiden tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin vaikeimmin osoitettavissa tieteelliseksi kuin luonnontieteen tulokset.

<sup>2</sup> Ymmärtämisessä ja asioiden yhdistämisessä on mukana paljon tieteelliseltä kannalta selittämättömiä inhimillisiä tekijöitä. Hermeneuttisessa puhettavassa voidaan ymmärtäminen tehdä mahdolliseksi kuvaamalla ymmärtämisen tie, edellytykset ja ehdot, mutta itse ymmärtämisen tapahtuma tulee parhaimmassakin esityksessä jäämään vailla selitetyksi.

<sup>3</sup> Juha Suoranta, *Haarautuvien menetelmäkäytäntöjen puutarhassa*, 2000, 7, 15, Juha Suoranta, *Metodologia muukalaisuutena*, 1995, 26, 27, 30–31. Ks. myös Klaus Weckroth, *Niin sanotusta teoreettisesta tutkimuksesta*, 1995, 173–183.

teoreettisessa viitekehyyksessä ts. minkälainen teoreettinen viitekehys kuvan ympärille on syntynyt tutkimuksen edetessä.

## Tie tietämiseen

### *Hermeneuttinen tieteenfilosofia ja sen tuomat olettamukset tutkimukselle*

Hermeneuttisella tieteenfilosofialla on tärkeä osuus tutkimuksessa. Hermeneutiikalla tarkoitetaan käytännön taitoa, jossa on kysymys julistamisen, tulkkauksen, selittämisen ja tulkinnan taidosta. Nämä taidot edellyttävät ymmärtämisen taitoa. Termi hermeneutiikka tulee kreikan kielen verbistä *hermeneuein*, joka tarkoittaa kääntämistä ja tulkintaa. Hermeneutiikassa käsitellään tulkitsemisen ja ymmärtämisen ongelmia.<sup>4</sup> Käsitteen yksiselitteinen määrittelemineen on osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi, ja sen sisällöstä on paljon väitelty.<sup>5</sup> Ymmärtämisen käsite on filosofi Martin Kuschin mielestä riittämätön kuvaamaan hermeneutiikkaan liittyvää puhetta ja problematiikkaa, koska samaa aihetta käsitellään myös muissa erityistieteissä. Saadaksemme tietää, mitä hermeneutiikka on, olisi meidän tutustuttava niiden ajattelijoiden ajatuksiin, jotka pitävät itseään hermeneutikkona ja joidenka ajatukset ovat saavuttaneet paradigmaattisen aseman.<sup>6</sup> Pauli Siljander määrittää hermeneutiikan kehityksen yhden linjan: ”..., kun hermeneutiikka alun pitäen merkitsi tekstitulkinna sääntöjen etsimistä, muodostui siitä vähitellen koko olemassaolon tapaa ja sen ehtoja tutkiva filosofinen traditio”.<sup>7</sup> Hermeneutiikka on tulkitsevien tieteiden perusta, ja se voi toimia hengentieteiden metodologiana ja metodina. Kasvatuksen yhteydessä hermeneutiikasta puhutaan, kun halutaan kiinnittää huomiota henkিতieteellisen pedagogiikan metodologisiin ja tieteenteoreettisiin perustaan. Suppeasti määriteltynä hermeneutiikka tarkoittaa metodologista perusasennetta. Metodologisena perus-

<sup>4</sup> Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat*, 1988, 101. Hermeneutiikan käsite on lähtöisin adjektiivista *hermeneutike*, joka vastaavasti on lyhenne sanasta *hermeneutike tekhnē*. Tekhnē viittaa taitoon. (Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 40) Hans Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2002, 40–41, Martin Kusch, *Ymmärtämisen haaste*, 1986, 13, Tapio Puolimatka, *Kasvatus ja filosofia*, 1995, 15–16

<sup>5</sup> Jussi T. Koski, *Horisonttiensulautumisia*, 1995, 32–33

<sup>6</sup> Martin Kusch, *Ymmärtämisen haaste*, 1986, 11–12

<sup>7</sup> Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat*, 1988, 1

asenteena se ei kuitenkaan kuvaa henkítieteellisen pedagogiikan koko sisältöä.<sup>8</sup>

Seuraavassa tarkastelen tutkimuksen tekemisen eri vaiheita kuvaamalla sen tien, *metodin*, jonka olen kulkenut tutkimusprosessin aikana. Metodi tulee kreikan kielen sanasta *methodos*, joka tarkoittaa tietä ja sen seuraamista ja jonka avulla tietäminen tulee mahdolliseksi.<sup>9</sup> Tutkimuksen paikantuminen hermeneuttiseen eli ymmärtävään metodiin merkitsi minulle metodin käsitteen uudelleen pohtimista. Metodi on perinteisesti tutkimuksen tieteellisyyden ehto, ja sillä on tarkoitettu tietä, joka voidaan kulkea uudelleen.<sup>10</sup> Tutkimuksen aikana minun piti pohtia sitä, mitä metodilla tarkoitetaan ymmärtävissä tieteissä ja kuinka tutkimuksen tieteellisyyden vaatimukset taataan. Hermeneuttinen metodi, kehän avulla etenevä tutkimus, tekee mahdolltomiksi monet empiiris-analyttisen tiedonmuodostusprosessin periaatteet. Tutkija joutuu irtisanoutumaan empiiris-analyttisen tutkimuksen tekemiseen liittyvistä metodologisista periaatteista. Hermeneutiikka ei tarjoa tutkimuksen tekijälle metodisia oppeja, vaan ohjaa jopa luopumaan empiiris-analyttisen tiedonmuodostuksen edellyttämistä tarkoista ennakkosuunnitelmista ja tiukoista käsitemäärittelyistä. Edelliset vaatimukset eivät sisällä ajatusta tutkimuksen tekemisen hermeneuttisesta spiraalista, missä tutkija korjaa esiymärrystään, luopuu epärelevantteista sitoumuksista ja muuttaa tarvittaessa tutkimussuunnitelmaansa. Hermeneuttinen metodinen tietoisuus ei rajoitu vain käytännölliseen tutkimuksen kuvaukseen, se ei ole tutkimuksen tekemisen tekninen apuväline eikä sitä tulisi ymmärtää yksinomaan metodioppina. Pikemminkin on kysymys maailmaan orientoitumisen tavasta ja tutkimusasenteesta.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Henkítieteellisen ja hermeneuttisen suhteesta ks. Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset*, 1988, 9–10. Wilhelm Diltheyä pidetään filosofisen hermeneutiikan ja henkítieteellisen pedagogiikan alullepanijana erityisesti kasvatustieteessä. Diltheyn mukaan hengentieteiden keskeinen metodi on eläytyminen kohteen ajatusmaailmaan ja toisaalta tutkijan omaan sisäiseen kokemukseen tukeutuminen. (emt. 2, 121)

<sup>9</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 4, 17, Juha Suoranta, *Metodologia muukalaisuutena*, 1995, 27, Juha Suoranta, *Haarautuvien menetelmäkäytäntöjen puutarhassa*, 2000, 20–21

<sup>10</sup> Gadamer viittaa verifikaation ihanteeseen, missä tiedon ihanteeksi muodostuu sen toistettavuus ja mittapuuksi varmuus. Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 17

<sup>11</sup> Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset*, 1988, 102, 117–118

Edellä esitetyt pohdinnat ovat luonnollisia seurauksia tutkimuksen tekijän metoditietoisuuden kehittyemisestä.<sup>12</sup> Seuratako valmiiksi opittua metodista tietä ja ajattelutapaa vai antaako aiheen/tutkimusilmiön johtaa ajatusta ja luopua varmuudesta. Gadamer pohtii hengentieteen totuuden vaatimusta. Hänen mukaansa tutkijan tulee pitää mielessä tiedon todistettavuus mahdollisuuksien mukaan, mutta metodisesti puhdas suoritus ei kuitenkaan välttämättä takaa tieteen hedelmällisiä saavutuksia. Onkin kysyttävä: *”Oivalletaanko niissä todella jotain? Vai jäljitelläänkö niissä vain metodia niin hyvin ja ulkoisesti tarkasti, että syntyy vaikutelma tieteellisestä työstä?”*<sup>13</sup> Hengentieteen totuudelta voidaan odottaa jonkinlaista koeteltavuutta, mutta viime kädessä sen totuutta ei kyetä osoittamaan metodologisella eksaktiudella ja perusteilla. Hengentieteilijät joutuvat väistämättä kokemaan epävarmuutta suhteessa luonnontieteilijöihin. Toisaalta epävarmuus syntyy itse hengentieteiden omasta voimasta, sillä tutkimattomien teiden tutkiminen on myös hengentieteiden itsensä mahdollisuus. Tutkijana joutuu kuitenkin pitämään mielessä myös vallitsevat tutkimuksen tekemisen perinteet. Ei ole itsestään selvää vain pitäytyä omalla tiellään. Valittua tietä voidaan kuvata myös yhtäältä niiden teiden avulla, joita tutkija ei ole valinnut.

Hermeneuttiseen metodiin liittyy käsite ymmärtämisen kehästä tai spiraalista. Kehän avulla tutkimusprosessi voidaan kuvata hermeneuttista kehää kiertävänä.<sup>14</sup> Kehään liitetään erilaisia olettamuksia ajattelun ja ymmärtämisen kulusta. *Ensimmäisenä* kehään voidaan liittää oletamus, että tiedonmuodostusprosessilla ei ole absoluuttista alkupistettä. Olettamukseen viitataan käsitteellä esiymmärrys. Tutkija ei muodosta käsitystään tutkimusilmiöstä tyhjästä, vaan hänellä on aina jonkinlaisia ennakkokäsityksiä tai oletuksia tutkittavasta aiheesta. Esiymmärryksellä on tärkeä merkitys tiedonmuodostusprosessissa, sillä se tulee aina osaltaan ohjaamaan tutkimuksen suuntaa. Tutkijan alkuymmärrys vaikuttaa siihen, miten tutkimustekstit ja tutkittava ilmiö jatkossa ymmärretään. Aiheeseen perehtyminen taas muuttaa esiymmärrystämme ja vaikuttaa edelleen tulkintaan. Alun käsitykset ovat löydetty-

<sup>12</sup> vrt. *”Opinnäytetyöt ovat siinä mielessä kiinnostavia esimerkkejä metodologian politiikasta, että niissä paljastuu ja kirjoitetaan auki tieteellisestä kirjoittamista ohjaavia sääntöjä. Tieteellisen kirjoittamisen koodit sanelevat väkevästi niitä muotoja, joilla tutkielmia kirjoitetaan.”* Juha Suoranta, *Haarautuvien menetelmäkäytäntöjen puutarhassa*, 2000, 46

<sup>13</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 4, 9, 20

<sup>14</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 29–39, Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat*, 1988, 115, Jussi T.Koski, *Horisonttiensulautumisia*, 1995, 101–103, Tapio Puolimatka, *Kasvatus ja filosofia*, 1995, 15–16



vissä kätkeytyä myös tutkimuksen tuloksista. Hermeneuttisen kehän mukaisesti esiymmärrys jäsentyy tulkintaprosessin aikana. Kehän spiraaliluonne tulee esille siinä, että ymmärryksemme muuttuu ja tutkimuskohteesta saatu tieto syvenee. Kehän avulla osa arkiymmärryksestämme muuttuu tieteelliseksi ymmärtämiseksi.<sup>15</sup>

Kehään liittyvän ensimmäisen olettamuksen lisäksi hermeneuttista kehää leimaava piirre on osan ja kokonaisuuden välisen suhteen huomioiminen tulkintaprosessissa. Pauli Siljander kuvaa osan ja kokonaisuuden välistä yhteyttä: *"Tällä tarkoitetaan yleisesti sitä, että tutkittava ilmiö on mahdollista ymmärtää sen yksittäisten osien ja kokonaisuuden välisen vuoropuhelunomaisen suhteen kautta. Teksti voidaan ymmärtää sen sisältämien yksittäisten osien (sanojen, käsitteiden, lauseiden jne. ) avulla, mutta ko. osien merkitystä ei voida täysin ymmärtää suhteuttamatta kokonaisuuteen."* Mitä paremmin tutkimuskokonaisuus on jäsentynyt, sen paremmin osien merkitys voidaan ymmärtää. Tutkimuksessa osat voidaan tulkita suhteessa kokonaisuuteen ja toisinpäin.<sup>16</sup> Gadamer kirjoittaa hermeneuttisesta säännöstä, *"jonka mukaan kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta"*. Näiden välille syntyy ymmärtämisen liike: *"... kokonaisuudesta osaan ja osasta takaisin kokonaisuuteen."* Tutkijan tehtäväksi tulee laajentaa tekstissä ymmärrettyä merkitystä edelleen.<sup>17</sup> Hermeneuttiseen kehään liittyy holismin periaate<sup>18</sup>. Holistisen periaatteen mukaisesti kokonaisuus on ymmärrettävissä osista ja osat niiden suhteessa kokonaisuuteen. Yksittäisten osien liiallinen analyttinen pilkkominen saattaa vaikeuttaa kokonaisuuden hahmottamista, ja samalla hermeneuttista tutkimustapaa leimaava holistinen periaate vaarantuu. Hermeneuttiselle tutkijalle on olennaista synteisien ja

---

<sup>15</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 34–35, Martin Kusch, *Ymmärtämisen haaste*, 1986, 39, Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*, 1988, 115, 116.

<sup>16</sup> Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*, 1988, 116–117, ks. myös Tapio Puolimatka, *Kasvatus ja filosofia*, 1995, 15–16

<sup>17</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 29–30

<sup>18</sup> Martin Kusch (*Ymmärtämisen haaste*, 1986, 39) kirjoittaa Schleiermacherin hermeneutiikasta. Gadamer kirjoittaa Schleiermacherista: *"Jo Schleiermacher eritteli tätä osan ja kokonaisuuden hermeneuttista kehää niin objektiiviselta kuin subjektiiviseltakin kannalta. Kuten yksittäinen sana kuuluu lauseen yhteyteen, niin yksittäinen teksti kuuluu kirjailijan tuotantoon, joka puolestaan kuuluu kulloisenkin lajityypin tai kirjallisuuden kokonaisuuteen. Toisaalta sama teksti kuuluu luovan hetken ilmauksena kirjoittajansa sielunelämän kokonaisuuteen."* Gadamer tähdentää, että tekstiä tulisi ymmärtää siitä itsestään ja pyrkiä asettumaan kirjoittajan näkökannalle, ei sielunyhteyteen kirjoittajan kanssa. (Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 29–30).

kokonaisuuksien hahmotteleminen, mutta yleisellä tasolla liikkuva ajattelu ei muistuta perinteistä tieteellistä ajattelutapaa. Jussi T. Kosken mukaan generalistinen ajattelu ei ole juurtunut tieteelliseen yhteisöön, koska sitä ei ole voitu pitää vakavana ajatteluna.<sup>19</sup> Tutkimuksen rakenne on muodostettu osien ja kokonaisuuksien väliselle vuoropuhelulle.

Kolmas oletamus hermeneuttisen tutkimusasenteen omaavalle tutkijalle on hyväksyä ja sietää määritysten väliaikaisuutta. Oletamus on kirjattu implisiittisesti jo aiempiin määreisiin. Tutkimuksen ja tulkinnan alun absoluuttisuuden kumoaminen ja samoin myös tulkinnan muuttuminen osoittavan väliaikaisuuden merkityksen. Tulkinta on aina keskeneräinen ja kehä sulkeutumaton. Väliaikaisuus liittyy myös tutkimuksen käsitteisiin ja niiden määrittelemiseen.<sup>20</sup> Hermeneuttisen tutkijan on oltava tietoinen hermeneuttisen tieteenfilosofian tuomista oletamuksista tutkimuksen tekemiselle. Näin tutkimus täyttää metodiset vaatimukset, ja sellainen ymmärtäminen, jota johtaa tutkijan metodinen tietoisuus (tutkija tunnistaa oman esiymmärryksensä, ennakkoluulonsa ja käsityksensä, on tietoinen omista ajatusrakennelmistaan ja toiseudestaan, eikä lue tekstiä oman ennakkonäkemyksensä ja merkityssodituksen valossa) vastaa hermeneuttisen metodisen ymmärtämisen vaatimuksiin.<sup>21</sup>

Hermeneuttinen kehä kuvaa tapaamme ymmärtää. Hermeneutiikan, ymmärtämisen avulla, avaamme tekstin merkityksiä ja teemme niistä tulkin-toja. Tulkinnalla tarkoitetaan tekstin merkityssuhteiden purkamista. Tulkinnasta seuraa ymmärtäminen, ja ymmärtäminen on itse asian tai idean ymmärtämistä.<sup>22</sup> Ymmärtäminen ei kuitenkaan voi pitäytyä vain mielivaltaisena tekstin ymmärtämisenä, vaan sitä ohjaavat tekstin ymmärtämisen kolme periaatetta. Ensimmäisessä periaatteessa korostetaan tekstin kirjoittajan aikaa suhteessa lukijan aikaan. Kirjoittajan niin kuin myös lukijan maailmat ovat erilaisia. Se, mikä kirjoittajalle on tuttua, on meille vierasta. Me elämme aina omassa maailmassamme ja voimme ymmärtää toiseutta vain välillisesti. Toisessa periaatteessa hyväksytään se, että kirjoittajan ja lukijan erilaiset intressit muodostavat erilaisia näkökulmia asioihin. Valittu näkökulma vaikuttaa siihen, kuinka ymmärrämme luettavaa tekstiä. Kolmanneksi lukijan oma kokemuksellinen maailma ohjaa ymmärtämistä. Tulkittava teksti tulee

---

<sup>19</sup> Jussi T. Koski, *Horisonttiensulautumisia*, 1995, 11

<sup>20</sup> Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*, 1988, 117–118

<sup>21</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 34–35

<sup>22</sup> Juha Varto, *Kauneuden taito*, 2001, 186–187, 190

aina osalliseksi tähän lukijan maailmaan.<sup>23</sup> Tulkintasäännöt eivät ole metodisia työvälineitä, vaan pikemminkin orientoitumistapoja, joilla pyritään välttämään tekstin tulkinnan mielivaltaisuutta. Tulkittavaa tekstiä arvioidaan sen kirjoittajan intentioiden mukaan, mikä edellyttää sitä, että tulkintastandardit määrittyvät ensisijaisesti tekstistä ja ovat kohteen sisäisiä.<sup>24</sup> Periaatteiden avulla ymmärtäminen hermeneuttisena tietoisuutena voidaan tuoda esille paljastamalla tutkijan subjektiiviset lähtökohdat tutkimuksen tekemisessä. Näin pääsemme lähemmäksi sitä tilaa, jota Gadamer kutsui ymmärtämisen ihmeeksi.<sup>25</sup>

*"Mitä me itse olemme ja mitä ääniä pystymme menneisyydestä kuulemaan, ei näet ole satunnaista tai mielivaltaista."*<sup>26</sup>

Vastaanottavaisuus tekstin *toiseudelle* merkitsee oman minän tunnistamista sinästä. Minän tunnistaminen liittyy tutkijan rooliin tutkimuksen tekijänä ja omien ennakkoluulojen, ja näkemysten tiedostamista. Omat ennakkonäkemykset tulisi erottaa tekstin näkemyksistä ja näistä syntyneet eri äänet tulisi saada esille. Avoimuus kirjoittajan näkemyksille edellyttää oman merkityshorisontin aukikirjoittamista, ei neutraaliutta omille näkemyksille. Lukija tulkitsee tekstejä tiettyjen merkitysodotusten perusteella: tulkitsemme tekstejä tässä ja nyt, oman elämämme ja tähdellisten elämänkysymystemme rinnalla. Näin teksti voi ilmetä omassa toiseudessaan ja vastata omalla näkemyksellään.<sup>27</sup> Toiseuden voi ymmärtää minän kautta: *"Minä voin mainiosti oppia ajan kanssa ymmärtämään omaa ymmärrystäni, kaivaa esille ja tehdä tietoiseksi sen monia piirteitä ja harjaannuttaa itseäni kielen käytössä niin, että merkkien kieli ja ajatusten yhteys tyydyttää itseäni. Mutta aina minä jään ulkopuolelle Toisen, sellaisen ymmärryksen, joka ei ole omaani, sellaisen, joka ajattelee itse ja itse päättää, millä tavalla tietyt sanat ja tekstikokonaisuudet liittyvät tiettyihin ajatuksiin."*<sup>28</sup> Kun jokin teksti puhuttelee meitä, se ei tarkoita sitä, että teksti puhuttelisi meitä vain niiltä osin, kuin se kohtaa

<sup>23</sup> Juha Varto, *Kauneuden taito*, 2001, 181–182, 187–189

<sup>24</sup> Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat*, 1988, 120

<sup>25</sup> Ymmärtäminen ei tarkoita salaperäistä sielujen yhteyttä, vaan kirjoittajan näkökannalle asettumista ja tiedostettua osallisuutta yhteisen merkityksen etsimiseen. (Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 30)

<sup>26</sup> Hans-Georg, Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 8

<sup>27</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 34, 36, 38–39, Juha Varto, *Kauneuden taito*, 2001, 184

<sup>28</sup> Juha Varto, *Kauneuden taito*, 2001, 176–178

oman maailmamme, teorioitamme tai näkemyksiämme, vaan teksti sisältää itsessään jonkin merkitysyhteyden, jonka kirjoittaja on siihen luonut. Merkitykset tulee nostaa esille itse tekstistä, ja tekstiä tulisi ymmärtää siitä itseltään.<sup>29</sup>

*Historiallisuus* on hermeneuttisessa ymmärtämisessä keskeisellä sijalla. Ymmärtämisessä historiallisuus merkitsee menneisyyden kuulemistä, mutta se ei merkitse historismia. Historismissa unohdetaan oma historiallisuus ja tavoitellaan autenttista tulkintaa ilman tulkitsevaa subjektia. Historismin mukaan on mahdollista päästä sisään menneisyyteen ja ajatella sen välittämien mielteiden avulla.<sup>30</sup> Hermeneuttinen tulkinta ei pyri tekstin täydelliseen tulkintaan, koska se ei ole mahdollista. Ymmärtävä suhtautuminen ei ole vain historiallinen rekonstruktio, tutkimuksen uudelleenkirjoittamista, vaan hermeneuttinen lähestymistapa tähtää aina tulkintaan ja ymmärtämiseen. Toiseuden kunnioittaminen ja hyväksyminen merkitsee myös ymmärrystä siitä, että emme voi koskaan tulkita toisen tekstiä oikein. Historismin hylkääminen ei kuitenkaan tarkoita epähistoriallisuutta.<sup>31</sup> Etäisyys ei ole erottava tekijä tulkitsijan ja tulkittavan välillä, vaan nykyhetken ymmärtäminen suhteessa traditioon antaa meille mahdollisuuden ymmärtää myös itseämme. Hermeneuttiselle otteelle on ominaista, että se ottaa huomioon ihmisen historiallisuuden. Historiallisuus merkitsee historiallisen horisontin ja oman hermeneuttisen tilanteen tiedostamista. Ajallinen etäisyys voi parhaimmillaan merkitä mahdollisuutta.<sup>32</sup> Menneisyyden ymmärtäminen tarkoittaa, että sen viestiä kuunnellaan: mitä se haluaa meille sanoa ja pätevänä välittää. Tekstiä ei tulisi etäännyttää sen omasta merkityksestä ja tarkoituksesta eikä asettaa sitä palvelemaan ennalta määrättyjä päämääriä. Nykyhorisontin sulautuminen yhteen menneisyyden kanssa on historiallisten hengentieteiden tehtävä.<sup>33</sup> ”*Se-  
kä tekstillä että tulkitsijalla on oma horisonttinsa ja ymmärtäminen tarkoittaa  
näiden horisonttien sulautumista.*”<sup>34</sup>

<sup>29</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 30, Juha Varto; *Kauneuden taito*, 2001, 180–181

<sup>30</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 37–39, Juha Varto, *Kauneuden taito*, 2001, 178–179

<sup>31</sup> Juha Varto, *Kauneuden taito*, 2001, 178–179. Historiallisella autenttisella tulkinnalla on erilaiset päämäärät kuin hermeneuttisella ymmärtämisellä.

<sup>32</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 37–39

<sup>33</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 26–27, 59, 64

<sup>34</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 64

Tämä toiseuden kunnioittaminen ja äänen antaminen viittaavat myös auktoriteettiin. Merkittävässä asemassa hermeneuttisessa tutkimusajattelussa on auktoriteetin hyväksyminen. Auktoriteetti ohjaa tutkijan ajattelua ja kehittää sitä. Tämä edellyttää tutkijalta sen hyväksymistä, että on olemassa ajattelijoita, jotka näkevät paremmin kuin tulkitsija itse.<sup>35</sup> Hyväksyminen johtaa oman äärellisyytensä tiedostamiseen, olemme ymmärryksessämme oman hermeneuttisen tilanteemme rajoittamia.<sup>36</sup> Olen antanut Juho Hollolle auktoriteetin aseman tutkimuksessani. Hänen kasvatusteoreettisella ajattelullaan on auttamatta kiistaton merkitys oman kasvatuksellisen ajatteluni kehittämisessä ja itse kuvateeman ymmärtämisessä. Tutkimukseni lähteaineistossa merkittävän tilan saavat hänen teoksensa, erityisesti tutkimuksessa on perehdytty Hollon varhaistuotantoon. Hän kirjoitti väitöstyönsä *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* I osan vuonna 1918 ja II osan vuonna 1919.<sup>37</sup> Mielessäni oli useasti taustalla kysymys siitä, mihin kysymykseen ja henkiseen tilaan Hollo kirjoitti tutkimuksensa. Hänen väitöstutkimuksensa jäi vaietuksi, tai ainakaan teos ei ole saanut niin suurta huomiota osakseen kuin hänen myöhemmät teoksensa, erityisesti *Kasvatuksen teoria* vuodelta 1927.<sup>38</sup> Väitöstutkimuksen julkaisemisen aikoina kokeellinen kasvatusoppi loi pohjaansa kasvatuksen tutkimuksessa joten on mahdollista, että Hollon hengentieteellinen ote jäi ajan hengessä marginaaliin. Holloa on pidetty henkitieteellisen pedagogiikan edustajana Suomessa.<sup>39</sup> Henkitieteen ajattelumetodina voidaan pitää hermeneutiikkaa ja Hollon tutkimustapaan liittyy ymmärtävä ote.<sup>40</sup> Henkitieteel-

<sup>35</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 6

<sup>36</sup> emt. 21

<sup>37</sup> Olen tutkimuksessani käyttänyt tutkimuksen I osa vuodelta 1918 ja toista osaa vuodelta 1932 (2. painos)

<sup>38</sup> ks. esim. Asko Karjalainen, *J.A. Hollon tiedekäsityksestä ja kasvatuksen teorian metodista*, 1986, 6. Käytän tutkimuksessani sekä Kasvatuksen teorian ensimmäistä painosta vuodelta 1927 ja viidettä painosta vuodelta 1959.

<sup>39</sup> Asko Karjalainen, *J.A. Hollon tiedekäsityksestä ja kasvatuksen teorian metodista*, 1986, 45

<sup>40</sup> (emt. 62). ”Hollo ei vaadi mitään erityistä ymmärtävää tutkimusotetta, .... Kuitenkin hänen tutkimustapaansa liittyy vahva ymmärtävä ote ja myös sen peruslähtökohdan selvittäminen; hän perusteli aiemmin miksi ymmärtäminen ei ole subjektiivista. Esitin edellä kysymyksen: mitä tarkoittaa Holloille todellisen totuuden ymmärtäminen? Nähdäkseni se juuri tarkoittaa hermeneuttista tutkimusprosessia. Se on kuten Hollo toteaa, henkitieteiden erityisen tutkimustapa; se on objektiin tulkintaa ajatussuhteiden verkossa” (emt. 62). ”..., kun muistaa Juho Hollon korostaman metodin eläytyä teokseen ja nähdä se mahdollisuuksien mukaan tekijänsä näkökulmasta.” Juha Suoranta, *Haarautuvien menetelmäkäytäntöjen puutarhassa*, 2000, 62. Ks. myös Juha Suoranta, *Juho A. Hollon neljä elämää*, 1996. Filosofinen Aikakauslehti, Niin & Näin 2/96.

linen pedagogiikka alkoi n. 1880-luvulla Saksassa Wilhelm Dilthey<sup>41</sup> ajatusten saattamana. Kuitenkaan henkítieteellinen pedagogiikka ei ylettynyt suomalaisen kasvatustieteeseen, jossa vallitsi positivistis-empíristinen suuntaus.<sup>42</sup>

Hollon väítöstutkimus puhutteli minua tutkijana monilla tavoin. Hollon esteettinen, vivahteikas ja luonteva kirjoitustapa, hänen hyvin eettinen ja välittävä suhtautumisensa kasvatukseen ja kasvatuksen maailman omalakiisuuteen, eivät jääneet huomiotta. Hänen väítöstutkimuksensa rakenne osoittautui toisinaan vaikeasti luettavaksi. Ensinnäkin tutkimus on laaja: I osa käsittää 239 sivua ja II osa 312 sivua. Toiseksi tutkimuksen sisällysluettelo ei ollut yksityiskohtainen, vaan muodostui laajemmista luvuista.<sup>43</sup> Tutkimuksen luvut muodostuvat isommista kokonaisuuksista, ja tutkijana minun ensimmäisenä tehtävänäni oli luoda tutkimukselle tarkennettu sisällysluettelo. Kolmanneksi Hollo kirjoitti useita asioita auki viittauksissa, joidenka runsas määrä laajensi alkuperäistä kysymyksenasettelua entisestään. Tekstin runsaus, toisinaan jopa rönsyily, edellytti minulta tutkimuksen lukemista usealla eri tavalla. Näin tulin huomanneeksi, että se, mitä Hollo asetti lähdeviittauksiin, oli poikkeuksetta merkittävää tietoa luettavaksi. Hänen pääajatuksensa eivät tule esille alleviivattuina tai tummennettuina, vaan tekstiä tuli seurata sekä tarkastelemalla osia että suhteuttamalla niitä laajempiin kokonaisuuksiin. Tutkimuksen lukijana minulle muodostuikin erilaisia tapoja lukea tekstiä. Kokonaiskuvan luominen edellytti useita hyvinkin holistisia lukukertoja, muuten kokonaisuuden hahmottaminen oli vaikeata. Toisinaan keskityin tekstin ymmärtämisessä yksityiskohtiin, niiden kirjaamiseen ja osien tarkempiin tarkasteluihin. Tutkimusmateriaalia syntyi useita vuosia jatkuneen tarkastelun aikana runsaasti. Niiden kirjaaminen yhteen tutkimukseen ei ole mielekästä eikä edes oikeutettua. Hollo jättää kirjoittaessaan monia kysy-

<sup>41</sup> Wilhelm Dilthey nosti henkítieteiden keskeiseksi menetelmäksi eläytyvän ymmärtämisen periaatteen. Ymmärtämiseen sisältyy myös eläytyvä momentti. (Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*, 1988, 108–109). Eläytyminen ei rajoita ymmärtämistä yksinään subjektin omaan näkökulmaan. Vaan yksittäisen kautta voi päästä yleiseen ja yhteiseen. (emt. 121) Diltheyn yksi keskeinen momentti on, että ymmärtäminen perustuu tulkitsijan ja tulkittavan yhteiseen merkityshorisonttiin – ymmärtäminen on minän tunnistamista sinässä. Tutkija tutkii aina lopulta itseään eikä tutkijan ja tutkimuskohteen välille voida tehdä eroa. (Pauli Siljander, *Teksti ja todellisuus*, 1995, 120.)

<sup>42</sup> Pauli Siljander, *Empírisen kasvatustieteen perusteita*, 1991, 7–10, 24, Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*, 1988, 2–3

<sup>43</sup> Tutkimuksen sisällysluettelot sivulla 239 edellisessä osassa ja sivulla 313 jälkimmäisessä osassa.

myksiä tuonnemmaksi, ja hänen myöhemmän tuotantonsa läpikäyminen osoitti, että jo väitöstutkimuksessaan hän asetti tärkeät kasvatukselliset perusteensa.<sup>44</sup>

Auktoriteettia ei voi kuunnella loputtomiin eikä aina myönteillen. Gadamer tähdentää auktoriteetin edessä nöyryytymistä ja oman tietämättömyytensä paikantamista.<sup>45</sup> Mitä auktoriteetti on tässä tutkimuksessa tutkijalle opettanut, ja kuinka nykyisyyden tilanne yhdessä tradition antaman tiedon avulla on osoittanut kuvalle merkityksen. Kuvan teeman kautta Holloa ei ole voinut seurata aukottomasti, sillä teema ei saa siinä määrin huomiota hänen teksteisensä kuin tässä tutkimuksessa. Hollo käsittelee kuvaa mielikuvituksen teorian elementtinä ja hänen tutkimuksensa käsittelevät mielikuvitusta, eivät kuvaa, mutta tässä tutkimuksessa käsitellään kuvaa, mielikuvituksen tutkimuksessa. Käsittelemme tarkemmin kuvan ja mielikuvituksen välistä suhdetta seuraavassa luvussa. Tutkimusta ei voida pitää Hollon tekstin rekonstruktiona, vaan pikemminkin revisiona, ajatusten uudelleen näkemisenä ja katsomisena. Erilaisia ajatuksia ja käsitteitä voidaan nostaa uudelleen esille traditiosta itsestään ja sijoittaa niitä nykyisyyteen. Tässä tapauksessa käsite *kuva* johti tradition jäljille ja tradition uudelleen tulkintaan kohdallisena tämän päivän kysymyksenasetteluihin. Hollo antaa tutkijalle merkittävää tietoa kuvaymmärryksestä ja mielikuvituksesta, tieteellisen ja taiteellisen havaitsemisen eroavaisuudesta. Tutkimuksessa hän määrittää ajattelua ja havaitsemisen luonnetta suhteessa mielikuvituksen määrittymiseen. Mielikuvitus ja kuvitteellinen sielunasienne asettuvat hänen tutkimuksensa tuloksissa keskiöön. Tutkimuksen jälkimmäisessä osassa tarkastellaan kasvatuksen ja mielikuvituksen välistä suhdetta. Käsillä olevassa tutkimuksessa painotetaan erityisesti Hollon I osan

---

<sup>44</sup> Tämä kävi ilmeiseksi, kun perehdyin ensimmäiseksi väitöstutkimukseen ja sen jälkeen luin Hollon muita teoksia kasvatuksesta. Väitöstutkimuksessaan Hollo korosti johdonmukaisesti läpi työn kasvatin sopusointuisen henkisen kehityksen vaalimista, kasvatin oman luontaisen kasvuvuorin tukemista ja tiedollisen elämän yhteneväisyyttä. Mielikuvituksen käsittelemisen liittyi erityisesti tähän viimeisenä mainittuun teemaan. Tieteelliset pohdinnat liittyivät kasvatuksen maailman omalakisuuuden pitämiseen kasvatuksellisen tiedon ytimessä ja Hollo pitäytyi myös siinä ajatuksessa, että kasvatustapahtuman kokonaissävy on esteettinen: *"Voimme huoletta sanoa, ettei kasvatusta millään muotoa riipu mistään taiteesta eikä taituruudesta, vaan riippuu kokonaan elävän elämän liikunnasta kasvatettavasta, kasvattajasta ja heidän välillään. Mutta yhtä varma on, että kasvatuksellinen elämänliikunta on parhaimmillaan valtapäiirteiltään esteettistä. Siinä ilmenee se omiutinen pakottomuus, ilmavuus, vapaus, monivaihteisuus, joka luonnehtii juuri esteettistä elämää enemmän kuin mitään toista elämänmuotoa."* (Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1927, 105–106)

<sup>45</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 6–7

tekstejä. Hollo valikoitui mukaan nimenomaisesti käsityksessään havaitsemisen luonteesta, ja erityisen painon saa hänen ajatuksensa kasvattajan tavasta havaita kasvatustodellisuutta. Kuvapuhe paikantuu esteettisen elementin teemaan, mikä on keskeisellä sijalla hänen kasvatusteoreettisessa ajattelussaan.

Tutkimuksessani Juho Hollon rinnalla on aikamme kasvatustieteilijöiden teoksia. Käsittelen näitä kohdallisia kirjoittajia seuraavassa luvussa kuvaten tutkimuksen aiheen ja rakentumisen etenemistä. Tässä vaiheessa on hyvä tähdentää, että hermeneuttisen tietoisuuden vaatimukset siirtyvät myös tutkimuksen lukijalle. Perinteiset odotukset tiukoista käsiterajauksista, tutkimusongelmista ja valmiiksi asetetusta viitekehyksestä on syytä unohtaa ja antaa tekstin puhutella. Tekstiä tulisi ymmärtää siitä itsestään ja niistä lähtökohdista käsin, joita kirjoittaja on siihen valinnut. Teksti ei voi väkivalloin asettaa sille itselleen vieraisiin päämääriin. Lukijan tulisi lukea teksti aluksi hyvinkin yleisellä tasolla ja sen jälkeen tarkentaa yksityiskohtiin. Keskeistä on tutkimuksen muodostama kokonaisuus. Elliot Eisner antaa kuville merkityksen ajattelun liikkeessä ja lukijalle sanattoman ohjeen tulkinnan ymmärtämisestä: *”The writer (as critic) starts the process of writing by seeing and by having an emotional response that is then transformed into words intended to capture the flavor of that response. Thus...the writer starts with vision and ends with words. The reader, however, starts with the writer’s words and ends with vision. The circle I complete.”*<sup>46</sup>

## Tutkimuksen aihe ja rakentuminen

Emeritusprofessori Antti Eskola osoitti jäähyväisluennossaan tutkimuksen tekijälle kolme kysymystä, joihin tutkijalla tulisi olla tutkimussuunnitelmaa laatimissaan suuntavia vastauksia. Eskola halusi ensimmäisen kysymyksen avulla vastauksen, jossa tekijä osoittaa, mihin diskurssiin hän tutkimuksellaan haluaa osallistua. Toiseksi tutkimuksen tekijän olisi hyvä tietää, min-käläisen idean, ajatuksen, hän haluaa diskurssiin antaa ja ehkä peräti osoittaa jotakin uutta kyseiseltä alueelta. Kolmanneksi Eskola viittaa tutkimuksen vakuuttavuuteen (uskottavuuteen, luotettavuuteen eli siihen), millä tavalla tutkija kykenee osoittamaan, että tutkimus on vakavasti otettava ”yritys”

<sup>46</sup> Elliot Eisner, *The Arts and the Creation of Mind*, 2002, 88–89.



luoda uutta tutkimustietoa kyseisen diskurssin alueelta.<sup>47</sup> Tutkimuksen valmista tuttua nämä kysymykset tulevat mieleeni uudestaan ja vastaukset osoittavat työn prosessin hedelmällisyyden tai hedelmättömyyden. Tässä luvussa esitän kuvauksen tutkimusaiheesta ja sen rakentumisesta. Tutkimusaiheen kuvaus määrittää tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja sen keskustelun, johon tutkija haluaa työllään osallistua.

*”Ymmärtäminen alkaa, kun jokin puhuttelee meitä.”<sup>48</sup>*

Mitä hermeneuttinen tutkimusasenne ja aiemmat oletukset merkitsevät tutkimukselle ja sen tekijälle? Tutkijalle ne merkitsevät oman aseman pohtimista suhteessa tutkimuksen kohteeseen. Tutkijan oma horisontti merkitsee jo sellaisenaan tutkijan aseman sitoutuneisuutta.<sup>49</sup> Jussi T. Koski kirjoittaa väitöstutkimuksessaan tutkijan ja tutkimuksen välisestä suhteesta: *”Tutkija osallistuu omasta horisontistaan eli hermeneuttisesta tilanteestaan käsin tutkimansa tradition rakentumiseen, ja tällainen työ on väistämättä persoonallista: tutkija horisontti on kuin sormenjälki, ei ole kahta samanlaista.”<sup>50</sup>* Kysymys kuvasta oli aluksi tutkimisen arvoinen lähinnä itselleni. Tutkimusmatka alkoikin, ei vain kuvaan liittyvän problematiikan pohtimisella, vaan myös itsetutkiskelulla. Mikä saa kasvattajan pohtimaan ajatusta kuvasta? Intohimo lieenee helpoin ja hapuilevin vastaus, intuitiollakin<sup>51</sup> jokin paikkansa. Tutkimusidea syntyi mielessäni hiljalleen ja motivoi idean selvittämistä. Tutkimuksen alku ei välttämättä tarkoita sitä, että tutkija päättää ryhtyä tutkijaksi ja valitsee sopivan tutkimuskohteen. Pikemminkin tässä tapauksessa on käynyt niin, että tutkimusaihe on valtuuttanut tekijänsä lukuisten kysymysten äärelle ja johdattanut tekijänsä selvittämään ajatuksia. Puhutteleva pakko sai minut nöyrytmään epävarmaan, älyllisesti kiehtovaan ja henkilökohtaiseen sivistysprosessiin.

---

<sup>47</sup> Antti Eskola, *Jäähyyäisluentoja*, 1997, 57, 58. ks. myös Jari Eskola & Juha Suoranta, *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*, 2000, 43–44

<sup>48</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 38

<sup>49</sup> *”Tutkimus on aina subjektiivisten merkityksantojen värittämä ja mutta myös yhteiskunnallisesti välittynyt. Keskeisellä sijalla on subjekti, yhteiskunnallisissa suhteissa elävä ja toimiva tutkija.”* Juha Suoranta, *Haarautuvien menetelmäkäytäntöjen puutarhassa*, 2000, 9

<sup>50</sup> Jussi T. Koski, *Horisonttiensulautumisia*, 1995, 9

<sup>51</sup> Intuitio viittaa esioletukseen ja ei niin jäsentyneeseen käsitykseen tutkittavasta ilmiöstä. Intuitio on tutkimuksen alkuvaiheen jäsentymätön tila, muuttuen ajattelun edetessä jäsentyneemmäksi. Veikko Heinonen, *Kasvatustieteen perusteet*, 1989, 281–283, 341,

Itsensä ja omien merkitystenantojen ymmärtäminen osoittautui toisinaan vaikeammaksi ja epäselvemmäksi kuin itse asian ymmärtäminen. Ymmärtämisessä on kysymys itsen ymmärtämisestä ja oman ymmärryksen muotoutumisesta uudelleen. Ymmärtämisen kehällä liike vie lähemmäksi itse asian ymmärtämistä ja samalla lisää tutkijan itseymmärrystä. Hermeneuttisessa kokemuksessa tutkija asettaa itsensä alttiiksi omalle tietämättömyydelleen, mikä mahdollistaa kehän tapahtumisen. Tämä kokemus mahdollistaa sivistyksen (Bildung). Dialektinen kokemus sisältää sellaistaakin, mitä emme olleet ajatelleet. Kokemuksen *"perusluonne voi olla tavallaan nöyryyttävä ja satii-rinen: kokemuksessa kokijan, kuten tulkitsijan, ennakkokäsitykset asioista joutuvat – kaikessa rajoittuneisuudessaan – tavallaan tekstin iivaamiksi, pilk-kaamiksi ja paljastamiksi. Yhä uusille kokemuksille (toiseudelle) tietoisesti avautuvat ja kokemuksen merkityksen sivistyksen rakentajana tunnustava ihminen on siis eräänlainen masokisti... koska vain näin voi kasvaa. ...Kokemus saa kokijan kyseenalaistamaan käsityksensä maailmasta ja itses-tä. Kokemus pakottaa siirtymään kysymisen alueelle."*<sup>52</sup> Ymmärtämisen kannalta omien lähtökohtien tiedostaminen oli kuitenkin keskeistä. Ilman subjektiivisuuden tunnustamista, oman ääreellisyytensä ja totuutensa suhteel-lisuutta, ei tutkimuksen kohde voi puhutella meitä omalla äänellään. Gada-mer tähdentää, että ymmärtäminen tulee mahdolliseksi, kun avoimuus toisen näkemykselle merkitsee nimenomaisesti omien mielipiteiden suhteuttamista vieraaseen. Minä paljastuu vasta suhteessa toiseen, ihmiseen tai hänen teks-tiinsä. Näin tutkimuksen objektiivisuus peilautuu suhteessa oman esiymmär-ryksen, ennakkonäkemyksen, työstämiseen, ja hermeneuttinen tietoisuus on vastaanottavainen toiseudelle.<sup>53</sup>

Hermeneuttinen tieteenfilosofia ei erottele tutkimuksen tekijän, subjek-tin ja tutkimuksen kohteen, objektin, välistä eroa.<sup>54</sup> Henkitieteen metodologi-assa ymmärtäminen perustuu aina subjektiivisen ja objektiivisen väliseen dialogisuuteen. Tutkija ei ainoastaan tutki tutkimusilmiötä tutkimuskohteena, vaan on jatkuvassa vuorovaikutuksessa tutkimusaineiston ja ilmiön kanssa. Hän osallistuu omasta perspektiivistään tutkimuksen rakentumiseen sekä sisällöllisesti että tutkimuksen muodon luomiseen eikä pyri asettamaan itse-

<sup>52</sup> Jussi T. Koski, *Horisonttiensulautumisia*, 1995, 114–116, 134. Koski käsittelee Gadamerin hermeneuttisen kokemuksen käsitettä.

<sup>53</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 31–33, 34

<sup>54</sup> Luonnontieteen objektiivoituneen asenteen sijaan hän tuo itsensä väistämättä mukaan tutki-mukseen. Objektivoitunut asenne luonnontieteessä ks. Martin Kusch, *Ymmärtämisen haaste*, 1986, 61

ään tutkimuksen ulkopuolelle. Tämä liittyy erityisesti kysymykseen tulkinasta ja ymmärtämisestä. Tutkijan hermeneuttinen tehtävä on pyrkiä ymmärtämään kohdettaan. Ymmärtäminen ei kuitenkaan rajoitu pelkästään subjektiiviseen, vaan subjektiivinen tulee ymmärretyksi objektiivisessa, yhteisessä ja yleisessä.<sup>55</sup>

Esiymmärryksessään tai alkuoletuksessaan tutkija määrittää tutkimuskohteen luonteen tietynlaiseksi. Tämä johtaa tutkimuksen ontologisiin perusvalintoihin. Tutkimuksen kohteen perusvalinnat heijastuvat menetelmävalintoihin, ja menetelmävalinnat luovat kohteesta tietynlaisen.<sup>56</sup> Näin tutkimuskohde ja menetelmä ovat sidoksissa toisiinsa. Tutkimuksessa ymmärtäminen ei kohdistu vain lähdeaineiston tulkintaan ja ymmärtämiseen, vaan tutkimuskohde edellyttää ymmärtävää otetta. Kuvallisuus on aina mukana, kun puhumme ihmisen tajunnallisuudesta. Tutkimuksen ensimmäisten luonnosten nimet viittaavat kuvan fenomenologiaan: *The Phenomenon of Visualisation, it's nature, meaning and essence*. Näissä luonnoksissa etsittiin vahvasti kuvan olemuksen ydintä ja keskeistä sisältöä, merkitystä ja ilmiön luonteenlaatua. Vaikka kuinka pyrin aihetta käsittelemään, käsin koskettelemaan, huomasin, että sen olemassaolon ja olemuksen voi vain ymmärtää. Ymmärtäminen ei enää tarkoita yhtä ihmisen ajattelutoimintaa, jota voidaan kouluttaa ja hioa metodisesti. Hermeneutiikka on enemmän kuin pelkkä tieteellinen metodi. Se laajenee tarkoittaa ihmiselle luonteenomaista kykyä ja ymmärtämisestä muodostuu ihmisenä olemisen peruskokemus. Tässä mielessä tutkimus voidaan liittää hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimustraditioon. Fenomenologinen tieteenfilosofia laajentaa hermeneutiikan käsitettä ontologiseksi.<sup>57</sup>

Tutkimuksen ennakkosuunnitelmat olivat varsin väljät, ja tutkimuksen tavoitteena oli lähestyä kuvan teemaa. Tutkimusprosessin aikana etsin kuvan käsitteelle sisältöä ja osittain itse käsitettäkin. Käsitteen määrittelyn väljyys oli tietoinen valinta. Käsitteen tarkka rajaaminen liian varhain määrättyyn

---

<sup>55</sup> Kysymys on viimekädessä minän ja maailman välisestä suhteesta. Ymmärtämisen käsitteeseen liittyy myös kokemuksellinen ja tajunnallinen tekijä, ei vain puhtaasti, intellektuaalinen, tiedollinen maailmaorientaatio. (Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*, 1988, 108–109, 121)

<sup>56</sup> Ontologiset ennako-oletukset, joita tieteenharjoittajat tekevät tutkimastaan kohteesta, viitoittavat muita tutkimuksessa tehtäviä ratkaisuja sekä metodisia että käytännöllisiä.

<sup>57</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 56, 129. Gadamer viittaa Heideggeriin. Martin Kusch, *Ymmärtämisen haaste*, 1986, 81, Jussi T. Koski, *Horisonttiensulautumisia*, 1995, 90–93, Juha Varto, *Fenomenologinen tieteen kritiikki*, 1995, 78–79

viitekehyykseen olisi muuttanut jopa tutkimuksen kulun toiseksi, tosin helpommin ennakoitavaksi. Mikäli jo tutkimuksen alussa olisi pitäydytty esimerkiksi mielikuvituksen käsitteessä, se olisi jo itsessään rajannut tutkimuksen aihepiiriin. Tutkimuksen aikana tutkija pohti lukuisia kertoja kuvallisuuden tai kuvan käsitteen muuttamista ja korvaamista tieteenalan tutummilla käsitteillä. Ilmiöön liitettävä käsitteistö on kuitenkin runsas ja eri tieteiden alueille pilkkoutunut. Useimmiten kuvista puhuessamme käytämme käsitettä mielikuva, joka paikantuu ajattelun ja havaitsemisen yhteyteen. Mielikuvan olemus on yksityinen ja subjektiivinen aistikokemus. Me emme kuitenkaan voi nähdä toisten kuvia. Tutkimukset mielikuvista ovatkin useimmiten kertomuksia tuosta kuvien näkemisen kokemuksesta.<sup>58</sup> Viestinnän alueella kirjoitetaan imagologiasta tai ikonologiasta. Imago tarkoittaa mielikuvaa, hahmoa tai kuvaa, ja ikon merkitsee tietoa kuvista. Ilmiöllä voidaan tarkoittaa ulkoista, visuaalista ja viestinnällistä. Toisaalta on puhe ihmismielen tai tietoisuuden sisäisestä mielikuvallisesta asiasta.<sup>59</sup> W.J.T. Mitchell on kirjoittanut kirjan mielikuvista (images) ja todennut, että mielikuvien idea liitetään havaitsemiseen, kuviin, pitämiseen, jäljittelyyn ja kuvittelemiseen. Mitchellin mukaan kuvia tutkittaessa on hyvä pitää mielessä kaksi asiaa. Ensimmäiseksi on olemassa laaja alue asioita, jotka kulkevat tällä nimellä. Puhutaan optisista harhoista, kuvista, kartoista, diagrammeista, unelmista, hallusinaatioista, spektaakkeleista, projektiosta, runoista, malleista, muistista ja jopa mielikuvan ideasta. Käsitteiden määrä tekee yksinkertaisen ajattelun lähes mahdottomaksi. Toiseksi kuvista kiinnostuneen tulisi ottaa huomioon, että vaikka annamme kaikille edellisille nimen *image*, ei se välttämättä tarkoita sitä, että niillä kaikilla olisi jotakin yhteistä. Mielikuvien käsitettä voidaan ymmärtää perheyhtäläisyyden tai sukupuun käsitteellä. Eri alat määrittävät mielikuvaa eri tavalla. Mitchell määrittää erilaisia imagen haaroja. *Graphic image* liittyy kuviin, suunnitteluun ja arkkitehtuuriin, *optical image* liittyy peileihin ja projektiioihin sekä fysiikan alaan, *mental imagery* psykologiaan ja epistemologiaan, *verbal image* liittyy metaforiin ja kuvauksiin kirjallisuudessa.<sup>60</sup>

Kasvatuksen teemassa kuvista puhutaan erityisesti mielikuvitusta käsittelevissä teoksissa. Erityisesti mielikuvituksen asema ja merkitys kasvatuksen käytännössä on puhuttanut. Erityistä huomiota ansaitsee kanadalaisen profes-

<sup>58</sup> John T. E. Richardson, *Imagery and the Brain*, 1991, 1, 4

<sup>59</sup> Kaarina Turtia, *Sivistyssanat*, 2001, 393, myös viestinnän alan tutkimus Erkki Karvonon, *Imagologia*, 1997, 11, 18–19.

<sup>60</sup> W.J.T. Mitchell, *Iconology, Image*, 1986, 1, 9–10

sori Kieran Eganin esille nostamat teemat mielikuvituksesta ja sen käytännön soveltamisesta. Myös Mary Warnock, Elliot Eisner ja Maxine Greene antavat mielikuvitukselle tilaa kasvatuksellisessa ajattelussaan.<sup>61</sup> Mielikuvitus on liitetty luovuuteen ja leikkiin.<sup>62</sup> Juho Hollon väitöstutkimuksen (1918) jälkeen ei mielikuvituksen teema ole näkyvästi ollut esillä suomalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa tai kasvatuksen teoretisoinneissa.<sup>63</sup> Tämän tulkinnan olen joutunut tekemään perehtyessäni tutkimusaihetta koskevaan kirjallisuuteen. (Kasvattaja ja kuva osa IV). Kuviin viitataan usein, kun yritetään kuvailla mielikuvitusta. Mielikuvitukseen liittyy kuvien olemassaolo mielessä. Toisten mielestä kuvat ovat hyvinkin eläviä ja kuvallisia, ja toiset eivät allekirjoita kokemusta kuvista. Kuvat muistuttavat todellisuutta, mutta voimme myös muutella kuvia, yhdistellä niitä tai kuvitella sellaistaakin, mitä ei ole olemassa. Myös tunteemme ovat sidottuja näihin kuviin. Eloiset kuvat auttavat muistamaan paremmin ja herättävät tunteemme. Kuvien luonnetta on vaikea kuvailla, ja ihmiset kokevat kuvat eri tavoin. Francis Galtonin kuvatutkimuksissa vuodelta 1883 monet naiset, lapset ja ”*people of the labouring class*” näkivät mielessään eloisia kuvia. Samaisessa tutkimuksessa tiedemiehet osoittivat kaikkein abstraktimpaa ajattelua. Eloiset mielikuvat liitettiin primitiiviseen ajatteluun. Kuvien liittäminen primitiiviseen ja ”alempaan” älykkyyteen vaikutti kuvien paikkaan myös tieteessä. Erityisesti psykologian kokeelliset menetelmät ja behaviorismi jättivät kuvat sivuun. Aliarvioimisesta huolimatta kuvat ovat saaneet merkittävän osan matemaatikkojen ja fysiikkojen ajattelussa. He ovat kuvanneet ajatteluprosessiaan kuvien avulla eteneväksi. Omakohtaisiin havaintoihin perustuvat, introspektiiviset kerto-

---

<sup>61</sup> Mary Warnock, *Imagination*, 1976, Roger Shepard, *The Imagination of the Scientist*, 1988, James Banner. Jr & Harold C. Cannon, *The Elements of Teaching*, 1997, Kieran Egan & Dan Nadaner *Imagination and Education*, 1988, Maxine Greene, *Releasing the imagination essays on education, the arts and social change*, 1995, Timo Tolska, *Kertova mieli*, *Jeromy Brunerin narratiivikäsitys*, 2002. Käsittelee tutkimuksessaan Kantin mielikuvituksen käsitettä.

<sup>62</sup> Matti Bergström, *Mustat ja valkeat leikit. Leikki, kaaos ja järjestys aivoissa*, 1997, Kai Vakkuri, *Leikki ja luovuus. Näin kasvavat luovuutta leikin avulla*, 1999

<sup>63</sup> Yrjö Engström, *Koululaisten mielikuvitus ja käyttäytyminen rauhankasvatuksen kannalta tarkasteltuna*, 1979. Myös Yrjö Engström, *Koululaisten mielikuvitus ja käyttäytyminen peruskoulun viides-, seitsemäs-, ja yhdeksäsluokkalaisten mielikuvitusaineiden taso ja sisältö sekä näiden yhteydet eräisiin käyttäytymismuuttujiin*. (pro-gradu 1978)

mukset, on otettu huomioon myös psykologien myöhemmissä tutkimuksissa.<sup>64</sup>

Mielikuvituksesta tehdyt havainnot liittävät mielikuvituksen (imaginati-on) ja mielenkuvittamisen (imagery) yhteen. Useimmiten mielikuvitus kuitenkin erottautuu kuvallisuudesta. Mielikuvitus ei ole yksinomaan kykyä muodostaa kuvia, kuvat eivät ole yksinomaan mimeettisiä todellisuuden jäljitelmiä, vaan mielikuvitus on kykyä ajatella. Erityisesti modernin ajan filosofit ovat erottaneet mielikuvitusta (imagination) mielikuvittamisesta (imagery): *"Similarly each of them rejects the notion that imagining something is seeing a mental image or quasi-picture with the mind's eye. When imagining, however vividly, we do not see anything because there is nothing to be seen, or to see with, in the mind"*. Edelleen mielikuvitus ja kuvat liitetään vahvasti yhteen. Näin ollen ne tutkimukset, jotka käsittelevät mielikuvitusta, käsittelevät myös kuvia. Kuvakäsityksemme on vahvasti liitetty konkreettisuutta. *Nomen est omen*, Hollo totesi tutkimuksensa alussa ja viittasi kansanomaiseen käsitykseen kuvista. Tämä saattaa edelleen olla merkityksellistä myös itse mielikuvituksen olemassaolon ja ymmärtämisen kannalta.<sup>65</sup> Pitäytyminen kuvan käsitteessä muodostui tutkimuksessa tulokseksi. Tutkimusprosessi osoittaa, että kuvan avulla voidaan lähestyä tärkeitä kasvatuksellisia kysymyksiä ja kasvattajan havaitsemaa kasvatustodellisuutta. Tutkimuksessa kuvalle syntyy mielikuvituksen diskurssin yli menevä merkitys kasvatuksellisessa näkemisessä. Kuvan tutkiminen on osatekijänä myös mielikuvituksen tutkimuksessa. Kuvan merkitys syntyy sen ympärille muodostuneesta viitekehystä ja siitä, mistä kuvan avulla voidaan puhua. Fenomenologishermeneuttisessa käytännössä puhutaan merkityksestä. Merkitys viittaa siihen tapaan, jolla *"jokin tulee ymmärretyksi suhteessa johonkin ja on samalla merkityksellinen ymmärtäjän kannalta siten, että se liittyy johonkin sellaiseen, jonka hän kokee olennaiseksi"*.<sup>66</sup> Hermeneutiikka on merkitysten tiedettä. Kirjoittajan tarkoituksena on tekstillä tuoda esille merkityskokonaisuus eli ajatus.<sup>67</sup>

<sup>64</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 33–36. Primitiivisistä mielikuvista ja ajattelusta myös Heinz Werner, *Comparative Psychology of Mental Development*, 1964, 143–148.

<sup>65</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 3–4, 11, 26–29, 33 Egan viittaa Sartreen, Wittgensteiniin ja Rylen ajatuksiin mielikuvituksesta. Suora lainaus s. 27.

<sup>66</sup> Juha Varto, *Fenomenologinen tieteen kritiikki*, 1995, 78

<sup>67</sup> Juha Varto, *Kauneuden taito*, 2001, 175

Hermeneuttiselle lähestymistavalle on ominaista valmiiksi mietityn teoreettisen viitekehityksen puuttuminen. Viitekehys muodostuu hermeneuttisessa lähestymistavassa tutkimuksen edetessä, tutkimusilmiön ehdoilla. Tutkimuksen lähtökohtana oli kysymys kuvasta, ja aluksi oli merkityksellistä selvittää kuvaan liittyvää kirjallisuutta. Tutkimuksen ensimmäiset lähtökohdat luotiin jo vuonna 1995, jolloin vietin kaiken liikenevän vapaa-ajan kognitiivisen psykologian ajattelun ja oppimisen mysteerin parissa. Tuolloin jäin miettimään käsityksiä kognitiosta ja havaitsemisesta. Kognitioon voidaan lukea tieto ihmisen havaitsemisesta, muistista, tarkkaavaisuudesta, ongelmien ratkaisemisesta ja päättelemisestä. Kognitiivinen psykologia kutsuu näitä kognitiivisiksi prosesseiksi. Ihminen on vuorovaikutuksessa kognition kautta ympäröivän maailman kanssa. Kysymys on tietämisen toiminnasta.<sup>68</sup> Ulric Neisserin määrittelee kognition *"tietämisen toiminnaksi, tiedon hankinnaksi, järjestämiseksi ja käytöksi."*<sup>69</sup> Käsitys kognitiosta ja havaitsemisesta johti minut kuvan jäljille: mielikuva on keskeinen käsite kaikessa havaitsemisessa, sekä ajattelussa ja lisäksi sijoitamme kuvan havaitsemisen tapahtumaan aistiärsyksen ja havainnon väliseen tilaan.<sup>70</sup> Mielikuvan ja ajattelun välisestä suhteesta on tehty tutkimuksia. Tämän tutkimuksen tekevät vaikeaksi mielikuvan ja ajattelun monenlaiset määritelmät. Mielikuvilla on oma paikkansa kognitiivisessa tietoisuudessa. Michael Denis määrittää ajattelun ja mielikuvan välistä suhdetta: *"My argument is that imagery is a set of processes which have their own properties, and can be brought into play at various levels of cognitive activity. Thus, imagery is not the core of thought processes, but rather a potential medium for them."*<sup>71</sup> Mielikuvalla tarkoitetaan konkreettista kuvaa, skeemaa tai ihmiset kuvaavat visuaalisia mielikuvia esittääkseen tietoa mielikuvakartan avulla.<sup>72</sup> Norjalainen professori Frode Strömnes on tutkinut kielen taustalla olevan ajattelun luonnetta: *"Ajattelu on mielikuvien muodostamista. Mikäli teillä ei viime aikoina ole ollut mieliku-*

<sup>68</sup> Ulric Neisser, *Kognitio ja todellisuus*, 1982, 10–11, 18. Kai Hakkarainen, Kirsti Lonka ja Lasse Lipponen, *Tutkiva oppiminen*, 1999, 15–19

<sup>69</sup> Ulric Neisser, *Kognitio ja todellisuus*, 1982, 10

<sup>70</sup> Mielikuvuihin on kohdistettu psykologista tieteellistä kiinnostusta 1970-luvulta saakka. Mielikuvat ovat keskeinen kiinnostuksen ala havaitsemisessa, muistissa, oppimisessa ja ajattelussa. Cesare Cornoldi & Mark A. McDaniel, *Imagery and Cognition*, 1991. Mitchellin mukaan henkiset mielikuvat (mental imagery) ovat tulossa takaisin psykologian tutkimukseen. Hänen mielestään on hämmästyttävää, että moderni psykologia ja filosofia ovat jättäneet sivuun sekä henkisen että verbaalisen mielikuvan. W.J.T. Mitchell, *Iconology*, 1986, 13

<sup>71</sup> Michel Denis, *Imagery and Thinking*, 1991, 103–104.

<sup>72</sup> Michel Denis, *Imagery and Thinking*, 1991, 123.

*via, ette ole ajatelleet. Puhe on toimintaa, jonka tarkoitus on synnyttää kuulijan tajunnassa puhujan tajunnassa olevaa mielikuvaa vastaavaa mielikuvaa.*”<sup>73</sup> Eri aistein havainnoimalla hankitaan informaatiota ympäristöstä, ja ihmisen kosketus todellisuuteen syntyy havaitsemisessa. Ajattelumme sisältää aina kuvallisia ominaisuuksia. Aristoteleen aloittamasta ajattelun tutkimuksesta saakka on voitu olettaa mielikuvilla olevan ratkaisevan tärkeä merkitys ajattelussamme.<sup>74</sup>

Tutkijan esiteoreettinen ymmärrys kuvasta muodostui lukemisen aikana. Tutkimuskysymykset ovat tulosta ajatteluprosessista ja niistä kysymyksistä, joihin kuvaa tutkittaessa tutkija joutuu osalliseksi. Toiset aiheet kuitenkin löytävät yhä jäsentyneemmän muodon tai hahmon. Ajatus on hahmon saanutta ajattelua.<sup>75</sup> *Ajatus kuvasta* on tutkimus kuvasta ja sen paikantumisesta kasvatuksesta käytävään keskusteluun. Ajatus kuvasta viittaa hahmoon, jonka tutkija on tutkimusprosessin aikana luonut kuvan ympärille.

Kuvien merkitystä rationaalisessa ajattelussa ei ole pystytty määrittämään. Jos voimme epäillä kuvien olemassaoloa, saatammeko edes harkita niiden merkitystä havaitsemisen ja ajattelun yhteydessä. Yleinen käsitys on ollut, että mielikuva liittyy todellisuuteen ja kokemukseen, mutta emme voi sanoa tai osoittaa, missä mielikuva on. Pelkät kuva- ja tarulauseet ja kuvalliset harhaluulot osoittavat kuvien roolin olevan ajattelussa yhä kiistanalainen. Kuva on ymmärretty aistihavainnoksi, kuvaksi mielessä. Vanhin kuvalle annettu nimitys on fantasia, joka tarkoittaa todellisuudesta mieleen muodostunutta näkökuvaa. Fantasian asema tiedon ja kognition keskeisenä elementtinä murtui kuitenkin modernin tieteellisen toiminnan myötä, eikä mielikuviuksella ts. subjektiivisella kuvatiedolla ollut osaa tietämisessä. Konkreettinen kuvaymmärrys on pitänyt yllä ajatusta kuvattomasta ajattelusta. Kuvaton ajattelu on määrittynyt käsitteelliseksi ajatteluksi. Käsitteellinen viittaa epähavainnolliseen, abstraktiin, ainekseen ajattelussa. Ajattelun nimenomaisen sisällön muodostavat käsitteet. Käsite asetettiin etusijalle kokeellisen psyko-

<sup>73</sup> Antti Hassi, *Mielikuva-ajattelu luovuudessa*, 1987. Luento Tuottavan luovuuden seminaari 13.11. 1987 Korpilampi. Myös Antti Hassi, *Mielikuvien muotoilusta*, 1998. Luento Lahden Veso koulutuspäivänä 17.1.1998.

<sup>74</sup> Pertti Saariluoma & Salo, Pauli, *Moderni kognitiotiede*, 2001, 228–229. Mielikuvat liitettiin mielen teorioihin jo Aristotelen aikana. Aristotele kirjoittaa *De Animassa* III.7.431a: *“Now for the thinking soul images take the place of direct perceptions; and when it asserts or denies that they are good or bad, it avoids or pursues them. Hence the soul never thinks without a mental images.”* W.J.T. Mitchel, *Iconology*, 1986, 14.

<sup>75</sup> Arto Siitonen & Ilpo Halonen, *Ajattelu ja argumentaatio*, 1997, 20–23



logian menetelmien avulla. Havainnon suoraviivainen tulkinta johti siihen, että aistihavainto tai mielikuva käännettiin puhtaalle havaintokielelle, jonka pohjalta muodostettiin teoreettinen käsite. Teoreettinen käsite on kuvallisuudesta vapaa ja havaintoa voidaan tarkastella tieteellisesti. Kuvallista ainesta, aistimellista tiedonainesta, ei hylätty, vaan sen ymmärrettiin kuuluvan kaikkein teoreettisimmiksikin ymmärrettyjen asioiden ytimeen. Kuvallinen aines on vaikeasti tulkittavaa ja käsitteellistä ainesta. Käsittelen kuvan ja ajattelun välistä suhdetta tutkimuksen II osassa.

Idea siitä, että ajattelussa esiintyy epähavainnollista sisältöä, on kuitenkin riippuvainen ymmärryksestämme kuvien olemassaolosta. Konkreettisuus ei ota huomioon sitä, että aistimus ei välttämättä saa kuvan muotoa, vaan sen syntymiselle on monta porttia – näkö, kuulo, maku ja haju, jotka esiintyvät mielessämme erilaisissa muodoissa, sisäisenä puheena, kuvina tai vaikutelmina. Kuvaymmärryksen selvittäminen on tutkimuksen etenemisen kannalta oleellista tietoa tutkijalle. On luonnollista, että konkreettisuus ja käytännöllinen ajattelutapa pitäytyy pitkään kuva on kuva ajatuksessa. Kuvan merkityksen pohtiminen edellyttää kuitenkin konkreettisuudesta luopumista ja tutkijalta huomion kiinnittämistä asioihin, joihin kuvien avulla viitataan sekä siihen, missä yhteydessä niistä puhutaan. Kuvien havainnollisuus ei määrää niiden merkitystä, vaan kuvapuhe liittyy laajemmin kysymykseen havaitsemisesta. Sen asemaa ovat erityisesti määrittäneet yleiset ajattelutavat ja tiedonmuodostuksen periaatteet. Kuvan aistimellinen lähtökohta on määrittänyt sen paikkaa tieteellisessä keskustelussa. Modernissa tieteessä on syntynyt sellaisia ajattelullisia tottumuksia, jotka estävät kuvan olemassaolon havainnon ytimessä. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa käyn läpi kuvaan liittyvää historiaa ja kuvan paikantumista tieteen kenttään yleisellä tasolla.

*”Mikäli tutkimusprosessin kuluessa tutkija muuttaa suunnitelmaansa tai havaitsee ennalta arvaamattomia tekijöitä, jotka eivät sovellu suunniteltuun toteutusprosessiin, mielletään ne tavallisesti joko puutteellisesta suunnittelusta aiheutuviksi tai tutkimuskohteeseen liittyviksi virhelähteiksi. Tämäntapaiseen metodiseen käytäntöön ei sisälly ajatusta tutkimusprosessin hermeneutisesta, spiraalinomaisesta etenemisestä, jossa olennaista pitäisi olla se, että tutkija jatkuvasti korjaa ennako-oletuksiaan, luopuu epärelevantteista sitoumuksistaan, ymmärryksen lisääntyessä mahdollisesti myös muuttaa ongelmanasetteluaan jne.”*<sup>76</sup> Tarkastelemalla kuvakäsitystä ja kuvan merkitys-

---

<sup>76</sup> Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat*, 1988, 118

tä havainnolle tulee ymmärrettäväksi ajatus: ”jos ajatuspsykologit suostuivat puolestaan myöntämään, että tietöelämän fenomenologia todellakin tarjoaa vain mielikuvia (ideas) eikä mitään epähavainnollista ainesta, niin kiistan voisi sanoa ratkenneeksi.”<sup>77</sup> Oppi kuvattomasta ajattelusta syntyy kuvaymmärryksestämme: käsitys ajattelun epähavainnollisesta sisällöstä on riippuvainen ymmärryksestämme kuvien olemassaolosta. Vaikka kuva menettää havainnollisuutensa, se pysyy edelleen ajattelun polttopisteessä. Kuvien merkityksekkyys, tarkkapiirteinen sisältö ja ajatuksen juoksun varma suuntautuminen tekevät siitä käsitteen. Ongelma ratkeaa kuin itsestään, ja tekijä ymmärtää myös Hollon ajatuksen siitä, kuinka oppi kuvattomasta ajattelusta on hyödytön. Käsittelen tarkemmin kuvakäsitystä tutkimuksen II osassa.

Tämä tie johti tutkimuksen kannalta kokonaisuuden uudelleen tarkentamiseen jopa ennakoasetelman kumoutumiseen. Kuvan ja havainnon välisen suhteen tarkasteleminen osoitti kuvan ja käsitteen välisen rakennetun eroavaisuuden. Kysymys on havaitsemisen kohdalla enemmästä tai vähemmästä. Tätä voidaan pitää hermeneuttista kehää luonnehtivana esioletuksen syvenemisenä tai jopa muuttumisena. Yhtäältä tutkimuksen tekijä joutui muuttamaan omia ennakkosuunnitelmiaan tutkimuksen etenemisessä. Oleellista ei ollut enää se, mikä kuva on, vaan se, mitä kuvalla ja sen avulla voidaan jäsentää. Tämä johti kuvasta luopumiseen, sen jättämiseen taka-alalle ja ajatusten keskittämällä erilaisten havaitsemisen tapojen tarkasteluun. Tässä piilee kuvan merkitys. Kuva osoittautui välineeksi saavuttaa jotakin. Näin ollen tutkimuksessa etukäteen määritelty keskeinen käsite voitiin määritellä vain väliaikaisessa mielessä. Hermeneuttiseen kehään liittyy oletamus käsitteiden määrittelyn väliaikaisuudesta. Myös tutkijan ennakkokäsitykset muuttuvat tutkimuksen edetessä ja vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja tulkintaan.<sup>78</sup> Ensimmäiset lähestymiseni itse aiheeseen kuvasivat minun esteitäni ymmärtää tutkimuksen kohdetta. Tutkimuksen etenemisen kannalta oli aiheellista tiedostaa ja luopua tuosta pitämästäni viimeisestä turvallisesta satamasta.

Perehtyminen kuvaan ja havaintoon synnyttivät ajatuksen kuvan ja käsitteen välisestä jännitteestä. Gaston Bachelardin kirja *Tilan poetiikka* auttoi tutkijaa löytämään ajattelullista tilaa ja ymmärrystä kuva-ajattelun olemukselle. Bachelardin ristiriitoja ja vastakohtia herättävä väite ”*Se, joka antaa käsit-*

<sup>77</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 233

<sup>78</sup> Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat*, 1988, 115–118, Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 34–35

*teelle koko hengellään tai kuvalle koko sielullaan, tietää, että käsitteet ja kuvat kehittyvä henkisen elämän vastakkaisille suunnille.*" <sup>79</sup> selkiinnytti kuvan ja käsitteen välistä vuoropuhelua. Ensinnäkin kuvan ja käsitteen välinen ero on syystä kärjistynyt käsitteellisen voitoksi. Toiseksi ehkä liiankin vaivattomasti tulee asettautuneeksi väärinymmärrysten ja kriittisyyden valokeilaan ja liittyneeksi samalla ratkaisemattomaan painiin, jonka voittajaa ei ole. Kolmanneksi mikäli asetumme kannattamaan vain toista näkökulmaa erehdymme pitämään toista vääränä. Näin suljemme mahdollisuuksia yhteisymmärrykseltä ja keskustelulta. Bachelard itse kärjistää olettamustaan, mikä käy ilmi edellisen lainauksen kokonaisuudesta: *"Jos minun pitäisi tehdä lyhyt yhteenveto epätasaisesta ja työteliästä urastani, jonka varrelle mahtuu monenmoisia kirjoja, olisi parasta luonnehtia sitä vastakohtaisuuksin: maskuliinisuuden ja feminiinisuuden sekä käsitteen ja kuvan vastakkaisuudella. Käsitteen ja kuvan välillä ei ole synteisiä. (...) Se joka antautuu käsitteelle koko hengellään tai kuvalle koko sielullaan, tietää, että käsitteet ja kuvat kehittyvät henkisen elämän vastakkaisilla suunnilla. (...) Kuva ei voi antaa aineksia käsitteeseen. Ja käsitteen vakaus tukahduttaisi kuvan elämän."*<sup>80</sup> Osaltani pyrin kuitenkin heikentämään aiempaa väitettä ja ymmärtämään tätä vastakkainasettelun henkeä. On mahdollista, että oma asemointini ja pyrkimys yhteisymmärrykseen kuvan merkityksestä on itsestään jo vahva kannanotto. Tutkimuksen kohde on tunteita herättävä ja toisinaan jopa uskon asiaksi luokiteltavissa.

Käsite ja kuva eivät ole mielessämme niin kaukana toisistaan kuin mahdollisesti olemme kuvitelleet. Kuva ja käsite ovat mielessämme sisäkkäin ja sisältävät toisensa. Vastakohtien asetteleminen on aina kyseenalaista. Kulttuurihistoriaamme voidaan kuitenkin kuvata kuvan ja käsitteen, järjen ja tunteen vastakohtaisuuksilla ja monella muilla tavoilla, millä ajattelua on jaettu.<sup>81</sup> Kasvatuksen alalla käsite on ollut ensisijainen suhteessa kuvaan, mutta useimmiten *"We are so conditioned to focus on concepts that we commonly do not even notice or attend to the images that throng our minds when we think (about curriculum content)"*<sup>82</sup>. Tämän tutkimusmatkan aikana syntyneessä kuvan ja käsitteen välisessä ymmärryksessä on kysymys muodonmuu-

<sup>79</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 10. Suomentanut Tarja Roinila alustuksessaan *Gaston Bachelard, tilan ja poetiikan filosofi*.

<sup>80</sup> emt. 10

<sup>81</sup> Kokemuksen ja ymmärryksen kielellisyydestä ks. Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 165–168

<sup>82</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 115–117

toksesta. Myöhemmin tulee osoitetuksi, että kuvan ja käsitteen välinen jännite muodostuu erilaisista havaitsemisen tavoista. On olemassa erilaisia havaitsemisen tapoja, jotka muodostavat erilaisia perspektiivejä, katsomisen paikkoja ja määrittävät kohteet tietynlaisiksi. Perspektiivit ovat kulttuurisidonnaisia ja aikaan ja ajattelutapoihin sidottuja. Käsittelen havaitsemisen tapoja tutkimuksen III osassa.

*”Tutkimus alkaa siitä, kuinka kysytään jotain jonakin jossakin merkitysyhteydessä. Tämä kysymys esitetään toiveena saada vastaus ja sellaisessa merkitysyhteyden horisontissa, jossa vastauksia voi saada. Vastaaminen ei ole sitä, että liitetään tutkimusperinteeseen uusi käsite tai kaksi, jolla kysymys tulee tavallaan vaiennetuksi, vaan tuon merkitysyhteyden horisontin ilmeiseksi, tunnistettavaksi, kaikille nähtäväksi tekemistä. Tämä tehtävä on ensisijainen, sillä vasta näin itse kysymyskin voi tulla ymmärrettäväksi.”<sup>83</sup>*

Gadamer tähdentää tutkijan oman paikan määrittymistä ja perspektiivin osoittamista tutkimuksessa. Tutkimukseni alkoi ihmettelyllä ja kuvan ymmärtämisen hakemisella. Ymmärtäminen eteni kirjallisuuden, keskustelujen ja uudelleentulkintojen avulla kohti jäsennellympää tulkintaa ja kokonaisuutta. Kuva itsessään laajensi kysymyksenasettelun havaintoa ja ajattelua koskevaksi. Tutkimuksen osat I, II ja III käsittelevät kuvan määrittymissä suhteessa havaintoon ja asettavat kuvan laajempaa ajattelua ja havaitsemista koskevaan kysymyksenasetteluun. Tutkimuksen viimeinen osuus kietoo sisälleen sekä tutkimusprosessin alun kysymyksenasettelun että tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Hermeneuttisessa tutkimusfilosofiassa osan ja kokonaisuuden välinen oletamus pitää sisällään ajatuksen siitä, että tapa, jolla ymmärrämme ja tulkitsemme tutkimuksen eri osia, on aina kokonaisuutta koskevan teorian läpitunkema.<sup>84</sup> Kaiken spekulaaation taustalla on aina teoriaa. Tieteellisessä kielenkäytössä teoria muodostuu joukosta lakeja, jotka systematisoivat jotakin ilmiötä. Teorialla voidaan tarkoittaa tieteellistä selitystä, olettamusta tai kehiteltyä selitystä. Yleisessä kielenkäytössä teoria mielletään käytännön

<sup>83</sup> Juha Varto, *Fenomenologinen tieteen kritiikki*, 1995, 95–96

<sup>84</sup> Martin Kusch, *Ymmärtämisen haaste*, 1986, 39. Konstruktivistinen käsitys tiedosta korostaa tosiasioiden teoriapitoisuutta. Faktat ovat faktoja vain siinä teoreettisessa viitekehyksessä, jossa ne on esitetty. Tutkimustodellisuus nähdään teoreettisen ikkunan läpi ja tosiasiat ovat arvosisidonnaisia. Näin ollen tutkimus ei voi koskaan olla arvovapaata. Tieto on aina konstruktio, problemaattista ja alati muuttuvaa. (Egon G. Guba, *The Alternative Paradigm Dialog*, 1990, 25).

vastakohtaksi.<sup>85</sup> Teoriaa on vierastettu kasvatuksen käytännössä, sillä käytännöllisille kasvattajalle pelkkä tieto, teoria, näyttäytyy kokemuksen vastakohtana. Teoreettinen tarkastelu saattaa muodostua jopa epäilyttäväksi ja kielteiseksi. Kaikesta epäilyksestä huolimatta kasvatuksen toiminnan taustalla on aina tiedostettua tai tiedostamatonta teoriaa. Kasvatuksellisen praksiksen tiedostaminen voi tehdä kasvattajan kasvatuksellisesti näkeväksi. Näin teoria voi kaikesta kielteisyydestäkin huolimatta muodostua katselijalle iloksi. Kreikkalainen sana *theoria* merkitsi alkujaan katselemista, mietiskelyä ja siitä koituvaa iloa.<sup>86</sup>

Tutkimus on kasvattajan puheenvuoro kasvatuksen ja kasvatuksen maailman ymmärtämisestä. Tutkimuksen päätavoitteena oli keskittyä siihen, mikä kuva on, millainen kuvakäsitys on ja miksi se on sellainen kuin on. Lisäksi pohdin tuoko kuva mitään kasvatukselliseen keskusteluun ja löytyykö kuvalle merkityksellinen paikka kasvatuksen teemassa. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostaa kasvatuksen teoria. Tutkimuksessa ei asetettu kasvatuksen teoriaa alun viitekehykseksi, vaan oleellista on, että kuva itsessään laajentaa kysymyksen koskettamaan kasvatusta ja sen olemusta ja tätä kautta kasvatuksen teoriaa, kasvatuksen olemusta ja ehtoja pohtivaksi. Viitekehys ei pitäydy vain kasvatuksellisissa lähtökohdissa, vaan tarvittaessa on otettu mukaan myös yleisempi näkökulma ja muiden tieteenalojen kirjallisuutta. Tutkimuksen taustalla on filosofista, psykologista ja yhteiskunnallista taustaa. Kuvaan liittyvä havaitsemisen tapa peilautuu myös yleiseen luonnon-tieteellisen ja ymmärtävien tieteiden, tieteen ja taiteen väliseen vuoropuheluun. Kulttuurin teoria liittyy erityisesti aikaamme kuvaavan aistimellisen mediakulttuurin läsnäoloon kasvatuksen maailmassa. Aluksi tutkijaa kiinnosti aistimellinen mediakulttuuri, ja kulttuurin medioituminen on merkinnyt myös kasvatuksen maailmalle uusi kysymyksenasetteluja. Lapset ja nuoret elävät ja kuluttavat aistimellista kulttuuria, ja koulun aura on katoamassa median hyväksi. Oletukset koulun auktoriteetin menettämisestä ja syvemmän oppimisen merkityksestä voidaan kiteyttää ajatukseen erilaisten ajattelun taitojen merkittävyydestä. Tutkimuksissa ei tutkita vain nykyisyyttä, vaikka tutkimuksen merkitys paljastuukin meille nykyisyydessä. Yhtäaikaaisesti tutkijana ollessamme nykyisyyden kysymykset muotoutuvat osaksi

---

<sup>85</sup> Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko. & Sajavaara, Paula, *Tutki ja kirjoita*, 2000, 130. Kaarina, Turtia, *Sivistyssanat*, 2001, 977

<sup>86</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1927, 11–12

menneisyyden traditiota ja taaksepäin katsahtaessamme huomaamme kuuluvamme tiettyyn historialliseen ketjuun.

Kuvan tutkiminen johdatti kasvattajan kasvatuksen peruskysymysten pariin. Kysymys kasvatuksesta voidaan määrittää tutkimuksen tulokseksi. Kuvan paikkaa tieteen kentässä on määrittänyt sen aistimellinen alkuperä. Kuvan käsitteen määrittäminen yksinomaan aistihavainnoksi, todellisuutta jäljitteleväksi kuvaksi mieleen, on sijoittanut sen rationaalista ajattelua edeltävään hetkeen. Moderni tiede irrotti kuvan havainnosta tavoitellessaan aistimuksista puhtaita havaintoja. Näin käsite asetettiin etusijalle kuvaan nähden. Tieteen ajattelutottumukset jähmettivät näköaistin välittämän kuvan ja jättivät muut aistimukset sivuun. Havaitsemisen tapa synnytti näkemisen tavan, kartesiolaisen perspektiivin. Perspektiivi synnytti kalvenneita havaintoja, sillä tapa asetti sivuun kehollisen aistivan ihmisen ja kokemuksellisuuden. Tieteen kentässä on eri aikoina vallinnut erilaisia havaitsemisen tapoja. Olen kirjoittanut kuvan katoamisesta, sillä puhtaan havainnon tavoittelemisen myötä sivuutettiin havaitsemisen tapa, jossa kuva on läsnä. Aistivaikutelmille jäi sijansa esteettisessä ajattelussa. Esteettisyys on avoimuutta todellisuudelle, maailman ja ihmisen ainutlaatuisuuden ymmärtämiselle. Maailmaa ei havaita pelkän tiedollisen kautta.<sup>87</sup>

Esteettinen elementti itsessään osoittautui kahden erilaisen havaitsemisen tavan muodostajaksi tai erottajaksi. Esteettinen havaitseminen ei merkitse kuvatiedon sivuun jättämistä rationaalisessakaan ajattelussa. Aistimellinen kuvatieto on ollut läsnä taiteilijoiden ja runoilijoiden ajattelussa. Heille on useimmiten suotu Pestalozzin kuvaama *havaitsemisen taito*, henkinen kyky, joka on välittävä tekijä aistihavainnon ja ajattelun välillä.<sup>88</sup> Tässä tulemme kasvattajan kannalta merkittävään teemaan. Miten kasvattaja voi ymmärtää tai paikantaa kuvatiedon tutkimuksen alun laajemman tarkastelun jälkeen suhteessa kasvatukselliseen tietoonsa? Mitä hyötyä kuvan ajatuksesta on kasvatustietoisuudelle? Juho Hollon mukaan kasvattajan luonteenlaatu on enemmän runoilijan ja historioitsijan kuin matemaatikon ja luonnontutkijan.<sup>89</sup> Mikäli kasvattaja kykenee havaitsemaan todellisuuden runoilijan tai taiteilijan katseen läpi ts. esteettisesti, hänen tapansa tarkastella maailmaa säilyy kuohkeana ja avarana ja hän pystyy näkemään kasvatuksen maailman ainutlaatuisen luonteen. Kasvatuksellinen näkeminen edellyttää kykyä todellisu-

<sup>87</sup> Reijo Wilenius, *Ihminen ja sivistys*, 1982, 26–27

<sup>88</sup> Johann Heinrich, Pestalozzi, *Kuinka Gertrud opettaa lapsiansa*, 1933, 150

<sup>89</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 81

den välittömään kokemiseen, ja kasvatuksen erityispiirteet ovat tunnistettavissa esteettisen havaitsemisen avulla. Kasvatuksen omalakinen maailma ja kasvatuksen olemus ovat havaittavissa esteettisenä liikuntona, ja esteettisellä elementillä on paikkansa kasvatuksen teorioissa. Nämä ajatukset juontavat juurensa Juho Hollon kasvatuksellisista teoretisoinneista, ja tutkimukseni kasvatuksellisen ajattelun ydin juontuu häneltä. Hollo pitää *kuvitteellista sielunasennetta*, joka on esteettisen maailman havaitsemisen edellytys, asenteena, joka ei pakene todellisuutta.<sup>90</sup>

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuoda uutta käsitettä kasvatuksen teoretisointiin, vaan tutkimus sinällään muodostaa erään näkökulman kuvan ymmärtämisestä kasvatuksen viitekehyksessä. Oleelliseksi tutkimustiedoksi muodostui kuvaperustaisen havainnon merkitys kasvattajalle ja kasvatuksen olemuksen havaitsemiselle. Esteettinen on kasvatukselle itselleen luontainen olemisen muoto. Näin ollen tutkimuksen keskiössä oleva havainnon elementti itsessään sisältyy kasvatuksen teorioihin. Mikä saa kasvattajan kyseenalaistamaan oman toimintaansa ja käsityksensä kasvatuksesta? Katsaus kasvatuksen maailman tilaan on eittämättä ristiriitainen. Ajassamme on vahvasti tieteellinen henki ja kasvatuksen alan tutkimukset kertovat meille kuvauksia kasvatuksen maailmasta. Tutkimusprosessin aikana olen tiivistä seurannut ja tallentanut myös kasvatuksesta käytävää julkista keskustelua. Kirjoitusten henki on aiheuttaa hämmennystä, syntipukkien määrä kasvaa, ja siinä samalla annetaan runsaasti uusia ohjeita kasvattajille. Valmiiden vastausten keskellä ei enää erota huojuvia kysymyksiä. Kysymystä voidaan tämän tutkimuksen kautta selittää ainakin osittain sillä, että se näkemisen ja havaitsemisen tapa, jonka kautta olemme tarkastelleet kasvatuksen käytänteitä, on rajannut ja ohjannut myös tieteellisiä mielikuvia. Nämä kuvat ovat myös vaikuttaneet siihen, miten kuvittelemme asioiden olevan opetuksen, oppimisen ja kasvatuksen ideoissa.

Rationaalisuusprosessi ja tekninen katse ovat muodostaneet omanlaisensa näkemisen tavan myös kasvatuksessa ja kasvatuksesta. Kieran Egan kirjoittaa kirjassaan *The Educated Mind* kasvatuksellisesta kriisistä. Kasvatukselliselle kriisille on haettu ja haetaan edelleen syntipukkeja: *”For media pundits and professional educators, there is no shortage of blameworthy candidates: inadequately educated teachers, the absence of market incentives, the inequities of capitals societies, the lack of local control schools, the*

---

<sup>90</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 192, 207

*genetic intellectual incapacity of 85 percent of the population to benefit from instruction in more than basic literacy and skills, drugs, the breakdown of the nuclear family and family values, an irrelevant academic curriculum ...*<sup>91</sup> Näiden lisäksi annetaan määräyksiä ja reseptejä, kuinka ongelmat tulisi ja voidaan ratkaista: “... *Make the curriculum more “relevant” or more academic, reform teacher training, ensure students active involvement in their learning, and so on.*”<sup>92</sup> Elliot Eisnerin mukaan taylorilainen rationalismi määrittää yhä kasvatuksen maailmaa ja nykykoulun luonnetta. Hänen mukaansa erityisesti USA:ssa on vallalla suuntaus, jossa teknisellä rationaalisuudella pyritään lieventämään epävarmuutta koulun laadusta. Rationalismin avulla on kouluista kyetty luomaan tehokkaita ja tuotteliaita tehtaita: “*Metaphorically speaking, schools were to become effective and efficient manufacturing plants. Indeed, the language of manufacture was a part of the active vocabulary of Thorndike, Taylor, Cubberly and others in the social efficiency movement. In their vision of education students were raw material to be processed according to specifications prescribed by supervisors trained in Fredrick Taylor’s time and motion study.*”<sup>93</sup>

Kartesiolainen perspektiivi havaitsemisen tapana ei ole ainakaan edesauttanut kasvatuksen olemuksen ja maailman ainutlaatuisuuden hyväksymistä. Kasvatuksen olemuksen havaitseminen toisin kuin esteettisesti, on mahdollistanut kasvatuksen maailman välineellistymisen. Kartesiolainen perspektiivi rationalisoi myös kasvatuksen päämäärän. Erityisesti teknisen rationaalisuuden, instrumentaalien järjen, tavoittelemisen on ajallemme ominainen. Kasvatuksen olemukselle on asetettu sille itselleen vieraita päämääriä jokseenkin yksisilmäisesti. Ulkoapäin tulevat ohjeet siitä, mitä ja millä kasvatettavaa kasvatetaan, muodostavat kasvatuksen päämäärän. Tämä mahdollistaa kasvatuksen välineellistymisen ja valtataistelun kasvatuksen alueella. Tutkimuksen perusteella ei voida väittää, että kartesiolainen perspektiivi suoranaisesti olisi esteenä kasvatuksen olemuksen tunnistamattomuudelle. Paremminkin jonkin henkisen alueen yksisilmäinen ylikorostus toisen kustannuksella on jättänyt tunteen ja tahdon sivuun kasvatuksen päämääränä. Kasvatuksen olemuksen hajaantuminen saattaa johtaa myös olemuksen tunnistamattomuuteen. Kartesiolainen perspektiivi mahdollistaa sen, että kasvatuksen

---

<sup>91</sup> Egan Kieran, *The Educated Mind*, 1997, 2

<sup>92</sup> emt. 2–3

<sup>93</sup> Elliot Eisner, *What can Education Learn from the Arts about the Practice of Education*, 2004. Callahan 1962. Myös Elliot Eisner, 2002.



todellinen olemus kadotetaan ja kasvatuksen päämäärä asetetaan kasvatuksen ulkopuolelta, ei kasvatuksesta itsestään. Näin kasvatuksen omalakisuus tulee uhatuksi. Käsittelen kasvatuksen kysymyksiä tutkimuksen IV osassa.

Kartesiolainen perspektiivi jätti sivuun havaitsemisen tavan, joka on kasvattajalle oleellinen ja kasvatuksen olemukselle itselleen ominainen. Esteettisellä havaitsemisen tavalla on paikkansa kasvatuksen ja opetuksen kysymyksissä. Kasvatuksen olemus sisältää esteettisen elementin ja sen kasvatuksen olemus on tunnistettavissa esteettisenä liikuntona. Liiallisen rationaalisuuden keskellä on vaarana menettää tämä kasvatuksen ainutlaatuinen, taiteellinen, tekijä. Kuvan paikka kasvatuksen modernissa puheessa on ollut epäselvä ja sillä, mitä me tiedämme, on ratkaiseva merkitys sen kannalta mitä näemme ja havaitsemme kasvatustodellisuudesta. Tämä on omiaan lisäämään kasvatuksen välineellistymistä ja valtapeliä ja vieraiden puhetapojen liittämistä kasvatukseen ja sen käytäntöihin. Kieran Eganin mukaan hajanainen kasvatuksen käsite on synnyttänyt kasvatuksellisen kriisin. Kasvatuksen maailman ongelmat johtuvat siitä, ettemme pohdi riittävästi sitä, mitä kasvatusta itsessään on. Kriisi tulee kreikan kielen sanasta *krisis*, joka tarkoittaa ratkaisua.<sup>94</sup> Kriisin käsite voi parhaimmillaan tarkoittaa myös taitekohtaa, jossa haetaan kasvatuksen itsensä käytännölle sopivaa puhetapaa ja palataan kasvatuksen maailmaa käsitteleviin perusolettamuksiin aina uudelleen.

Taide ja sen mahdollisuudet kasvatuksen käytännöille jätettiin erityisesti sivuun kovan tieteen ja puhtaan rationalismin paineessa. Kasvatuksen käytäntö on muotoutunut tieteellisen tiedon mukaan, ja taiteen paikka on niissä kohdin, missä tiede ei voi antaa vastausta.<sup>95</sup> Onko kasvatuksen olemus muotoutunut uudelleen aikana, jolloin tylerialainen rationalismi on valtuuttanut koulun toimimaan omalla tavallaan. Professori Kari Uusikylä totesi 1990-luvulla tieteen päivillä, että kasvatusta on kriisissä, jos joudumme edes kysymään, mitä kasvatusta on. Kysymys pitää sisällään epävarmuuden ja on jo merkki hapuilesta. Vai mikä saa kasvatustieteilijätkin huolestumaan kasvatuksen maailmasta? Matkan varrella olen joutunut esittämään kysymykset: Onko kasvatuksen todellinen olemus käynyt meille vieraaksi? Olemmeko kadottaneet kasvatuksen olemuksen liiallisella teknisellä rationaalisuudella ja katseella? Tarkoittaako kriisi olemuksen tunnistamattomuutta?

---

<sup>94</sup> Kaarina, Turtia, *Sivistyys sanat*, 2001, 518

<sup>95</sup> Elliot Eisner, *What can Education Learn from the Arts about the Practice of Education*, 2004. Eisner käsittelee artikkelissaan taiteen merkitystä kasvatuksen käytännölle, mitä kasvatuksen käytännössä voidaan oppia taiteelta ja muotoilee kasvatuksen käsitettä uudelleen.

Tutkimuksessa pohditaan kasvatuksen maailman esilletulon edellytyksiä ja pyritään purkamaan niitä rakenteita, jotka asettavat kasvatuksen omalakisyyden ja ainutlaatuisuuden uhatuksi ja mahdollistavat kasvatukselle itselleen vieraiden päämäärien asettamisen kasvatuksen maailmaan. Kasvatuksen maailman havaitseminen kasvatuksellisesti (kasvatuksellinen näkeminen) edellyttää esteettisen elementin, aistimellisen havaitsemisen tavan, huomioimista niin kasvatuksen teorioissa kuin tutkimuksissakin. Kasvatuksen olemusta pohtiessamme on kasvattajalle asetettava vähäeleinen ja hiljainen vaatimus siitä, että hän ei kadottaisi kasvatuksen olemusta kaiken koulua ja kasvatusta kohtaavan kriisi ja muutospuheiden paineessa. Kasvatuksen maailmasta on muodostunut näkyvien ja näkymättömien erilaisten kilpailevien ajatusten tanner. Tutkimuksen eräänä lähtökohtana on ollut tunne kasvatuksen maailman omalakisyyden menettämisestä. Juho Hollo vaati kasvatuksen teoreetikolta suuntautumista kasvatustodellisuuteen sellaisena kuin se meille ilmenee.

Kysymys kasvatuksesta on vastaus tutkimuksen tekemisestä. Tutkimuksen aihe tulisikin nähdä vastauksen sijasta kysymyksenä: *”Kun joku esittää väitteen, jota ei ymmärretä, niin yritetään selvittää, kuinka hän päätyi väitteeseensä. Mikä kysymys hänellä oli mielessään? Mihin kysymykseen hänen väitteensä toimii vastauksena? Jos väitelauseen tulisi olla tosi, sitä on koeteltava kysymyksellä, johon se pyrkii vastamaan. Ei taatusti ole aina helppoa löytää sitä kysymystä, johon väitelause todella vastaa, sillä kysymyskään ei ole yksinkertainen lähtökohta, johon voisimme mieleemme mukaan asettua.... Jokaisella väitteellä on merkityshorisonttinsa, sillä se on peräisin tietyistä kysymystilanteesta.”*<sup>96</sup> Tutkimuksen rakenne on tutkimuksen tulos. Alkuun en ole määritellyt tutkimuksen keskeistä viitekehystä eikä keskeisiä käsitteitä, vaan olen pikemminkin hakenut käsitteille sisältöä ja ymmärrystä tutkimusprosessin aikana. Tutkimus ei ole viimeinen tulkinta aiheesta, vaan säilyttää sisällään hermeneuttiselle spiraalille tunnusomaisten väliaikaisuuden olemuksen. Aiemmat oletukseni osien ja kokonaisuuden välisestä suhteesta ja tulkinnan syventymisestä sisältävät kätkeytyvät oletuksen väliaikaisuudesta.<sup>97</sup> Tulkinnat ja oletukset kuvasta ja sen määrittelystä muuttuvat. Hermeneuttiseen asenteeseen liittyy epävarmuuden ja keskeneräisyyden hyväk-

---

<sup>96</sup> Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutiikka*, 2004, 23

<sup>97</sup> Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauokset*, 1988, 117–118

syminen. Hermeneuttinen kehä on sulkeutumaton ja ymmärtäminen loputon tehtävä.<sup>98</sup>

Tutkimus muotoutui käsittelemään kasvatuksen omalakisuuutta, ja sitä, minkälaisia ehtoja kasvatus itsessään asettaa kasvatuksen maailman tarkastelemiselle. Tutkimuksessa pohditaan tieteen ajattelutavoissa kasvatuksen omalakisuuutta ja ainutlaatuisuutta estäviä rakenteita. Samanaikaisesti olen tutkijana joutunut kyseenalaistamaan käsityksensä kasvatuksesta. Kasvatuksen teoreettisiin pohdintoihin kuuluu kasvatuksen kyseenalaistaminen ja kysymys siitä, kuinka kasvatus ylimalkaan tulee mahdolliseksi. Kasvatuksen teorian tehtävänä on selvittää kasvatuksen perusongelmia. Kasvatuksen teoriassa käsitellään seuraavia kysymyksiä: Mitä kasvatus on? Mikä tekee kasvatuksesta mahdollisen tai välttämättömän? Mitkä ovat kasvatuksen rajat? Onko universaali kasvatuksen teoria mahdollinen?<sup>99</sup> Tässä tutkimuksessa etsitään kasvatuksen olemuksen ja ainutlaatuisuuden hyväksymisen ehtoja ja edellytyksiä. Etsimisestä ei aina seuraa löytämistä. Tästäkin epävarmuudesta huolimatta kysymysten asettaminen, käsitteiden kyseenalaistaminen ja tutkimuksen kohteen katseleminen saattavat osoittaa meille joitakin tärkeitä päämääriä kasvatuksen alalla ja kasvattajina toimiessamme. Tutkimuksen tehtävä on purkaa sellaisia ajatuksellisia rakennelmia, joiden vahva olemassaolo saattaa unohtaa kasvatuksen maailman omalakisisuuden ja kasvatuksen peruskysymykset.

---

<sup>98</sup> Martin Kusch, *Ymmärtämisen haaste*, 1986, 39, Pauli Siljander, *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*, 1988, 117–118

<sup>99</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1927, 12–16, Michael Uljens, *General theory of pedagogics – an impossible but necessary project?*, 2002



## Käsite ja kuva

*”... Se joka antautuu käsitteelle koko hengellään tai kuvalle koko sielullaan, tietää, että käsitteet ja kuvat kehittyvät henkisen elämän vastakkaisilla suunnilla.”*

100

Ranskalainen filosofi Gaston Bachelard erotti tieteen runoudesta, kuvittelun järjestä, kuvan käsitteestä. Hänen mukaansa nämä teemat vastakkaisuudessaan hylkivät toisiaan.<sup>101</sup> Bachelardille tiede, järki ja käsitteet edustavat kasvavaa rationalismin aluetta. Kun taas runous, kuvittelu ja kuva edustavat sielun, läsnäolon ja läheisyyden alueita. Olen rakentanut tutkimukseni henkisen elämän vastakkaisille suunnille asetuvien käsitteen ja kuvan välille syntyvälle jännitteelle. Oletan, että kuvan käsitteen olemassaololla on merkitystä kasvatustieteellisessä keskustelussa erityisesti kasvatuksellisessa ajattelussa. Viime aikoina jännite on siirtynyt käsitteellisyydestä kohti kuvaa. Väitän, että kasvattajalla on oma perspektiivinsä, tapansa katsoa ja hahmottaa kasvatuksen maailmaa ja kasvatustapahtuman olemusta. Perspektiiviin liittyvät erilaiset havaitsemisen lait, joiden läpi ilmiö heijastuu mieleemme. Katsomisen tapa on muuttumassa. Kasvatuksen maailma pyritään tutkimuksen keinoin näkemään yhä autenttisempana ja kokonaisvaltaisempana omalakisena ilmiönään.

Modernin instrumentaalisen järjen suunnasta katsottuna kuvallisuus on epätäydellistä, aistien antamaa tietoa maailmasta, eikä sen varaan ole voitu laskea yhteisesti jaettavan oikean tiedon perustaa. Modernin tieteen kriteerit, hyveet, ovat pikemminkin vieroksuneet kuvia, tietoisesti tai tiedostamattomasti. Aina on kuitenkin ollut ajattelijoita, joidenka mielissä nuo kuvat ovat olleet kirkkaana ja eloisina. Kuvallisen ajattelun näkökulmasta käsitteellinen tieto on kylmän älyn tuottamaa tieteellistä tietoa, jolla ei ole kosketusta käytäntöön. Tiede, järki ja käsitteet edustavat tieteellistä ajattelutapaa, jossa instrumentaalinen järki, rationalismin muoto, on korostetusti esillä. Tuossa ajattelutavassa kuva, runous ja kuvittelu jäävät auttamattomasti paitsioon. Niiden välittämän tiedon ei ole katsottu kuuluvan perinteisen tieteellisen tiedon piiriin.

---

<sup>100</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 10.

<sup>101</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 10. Rinnastuksista voi tulkita myös niin, että tiede ja käsitteet luovat järkeä ja kuva ja runous saattelevat kuvittelua.

Vastakohtien asettaminen edellyttää aina jonkinlaisen olemuksellisen eron tekemistä käsitteellisesti. Tieteen ja runouden, kuvittelun ja järjen, käsitteen ja kuvan olemuksen erilaisuus syntyy niiden tavasta kohdata ja kuvata todellisuutta. Rakennetut todellisuuskuvat ovat selitysvoimaltaan ja luonteeltaan erilaisia. Ne muodostavat erilaisia maailmankuvia. Tutkimuksessa liikutaan tieteellisen maailmankuvan kentässä. Tiede on siis sama kuin kehykset. Ne rajaavat tutkimuksen paikan. Tutkimuksen tarkoituksena on näiden vastakohtaisuuksien avulla luoda tila, jossa molemmilla olisi paikkansa tieteen kentällä. Eritoten luomaan tasapainoa käsitteellisyyden painavalle taakalle, kuvallisuuden keveyden jäädessä tällä hetkellä paitsioon.

Käsitteen ja kuvan välinen ristiriita ei ole ainoastaan Bachelardin osoittama. Se on näkynyt eri ajattelijoiden pohdinnoissa ajattelun historian alusta saakka. Bachelard asettaa kuvan ja käsitteen ei vain vastakohtia huojuvaan maastoon, vaan myös toisilleen vastakohtaisiksi tavoiksi ajatella. Työssäni olen asettanut tuon ristiriidan alun ongelmaksi ja työn lähtökohdaksi. Pyrin osaltani heikentämään Bachelardin väitettä ja osoittamaan, että erityisesti kasvatuksellisessa ajattelussa ja näkemisen tavassa kuvalla on merkityksensä. Mutta samalla joudun tilanteeseen, jossa on punnittava, onko kuvan hyväksyvä ja perusteleva ajattelutapa tieteellistä, ja esitettävä kysymys, millaista kasvatuksellinen tieto on luonteeltaan tieteellistä vai kuvaan perustuvaa tieteellistä tietoa. Vaikka Bachelard keskittyikin silmänräpäykseen, yksilölliseen tietoisuuteen syntyneeseen kuvaan, hänen olettamuksessaan on myös kasvatustieteelle annettavaa. Työn edetessä käsitteellisestä kohti kuvallisuutta käy ilmeiseksi Bachelardin (2003) väittämä siitä, että todellisuus on *kuvallista*. Kuva ei enää ole se, mikä todellisuudesta verkkokalvolle jäljentyy. Bachelard ei asetu kuvien taakse, eikä pyri niitä selittämään. Kuvien avulla luomme todellisuutemme ja suuntaudumme kohti tulevaa. Kasvatus on tuon kuvan muotoon saattamista niin, että voimme tuntea olomme kotoisaksi.

## I Kuvan katoaminen

Itävaltalaiselle kirjailijalle Peter Handkelle kuvien katoaminen merkitsee elämän tyhjyyttä. Romaanissaan *Der Bildverlust* hän pohtii elämää ilman menneisyyden tai nykyisyyden kuvia. Handken mukaan on mahdollista kadottaa nuo kuvat.<sup>102</sup> Italo Calvinosta kuvien kadottamisessa menetämme perustavanlaatuisen inhimillisen kykymme ”*tarkentaa näkymiä suljetuin silmin, loihtia värejä ja muotoja valkealle lehdelle riviin asetetuista kirjaimista, ajatella kuvin.*”<sup>103</sup> Kuvien katoaminen voi johtaa sisäisen näkökyvyn ja valon menettämiseen.<sup>104</sup> Sisäisen näkökyvyn kadottaminen merkitsee koko tietoisuutemme alkuperän sivuuttamista ja ymmärtämättömyyttä, sillä Antonio Damasion ja Gaston Bachelardin mukaan kuva on tietoisuutemme, itsemme ja todellisuuden, alkuperä.<sup>105</sup> Kuvan katoaminen voi merkitä ihmisen omaa hyökkäämistä hänen ”*olennaisinta omaisuutta vastaan*”, sen hyväksymistä, että ihminen ei olisi olemassa maailmassa ja maailmalle.<sup>106</sup> Menettäminen merkitsisi myös kuvittelun kuolemaa, ihmiselämän yhden tärkeimmän voiman menettämistä.<sup>107</sup> Kuvan kadottaminen voi merkitä sitä, ettemme ikinä kykene ylittämään omaa horisonttiamme, kokemaan erilaisia elämän muotoja. ”Muissa maailmoissa” eläminen edellyttää kuvan olemassaoloa. Kuvan katoaminen osoittaisi meille vain kulloisenkin hetken, eikä osoittaisi meille omaa paikkaamme maailmassa ja kohtaamisissa.<sup>108</sup>

Venäläinen neuropsykologi Aleksandr Lurija on kirjoittanut miehestä, jolta kuvat olivat kadonneet. Miehen maailma pirstoutui sodassa. Hän ei kyennyt muodostamaan kokonaiskäsitteitä, mielikuvia todellisuudesta eikä

---

<sup>102</sup> Peter Handke, *Der Bildverlust*, 2003. Peter Handken kirjallisuudesta Jyrki Vainonen, *Todellisuus riittää*, Filosofinen aikakauslehti, NIIN & NÄIN, 2/95

<sup>103</sup> Italo Calvino, *Kuusi muistiota seuraavalle vuosituhannelle*, 1999, 96

<sup>104</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 39

<sup>105</sup> Antonio Damasio, *Tapahtumisen tunne*, 2000, Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 52. Antonio Damasio puhuu tunteen ja tietoisuuden suhteesta ja Bachelard poeettisesta kuvasta tietoisuuden alkuperänä.

<sup>106</sup> Michael Maffesoli, *Maailman mieli*, 1995, 103

<sup>107</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 63. Bachelard: ”Ehdotan, että kuvittelua pidettäisiin päinvastoin yhtenä ihmisluonnon tärkeimmistä voimista. Kovin pitkälle ei päästä sanomalla, että kuvittelu on kykyä tuottaa kuvia. Mutta tässä tautologiassa on ainakin se etu, että se estää samastamasta kuvia muistoihin. –Elävillä toimillaan kuvittelu irrottaa meidät sekä menneisyydestä että todellisuudesta. Se avautuu kohti kuvaa.”

<sup>108</sup> Gianni Vattimo, *Läpinäkyvä yhteiskunta*, 1989, 21. Vattimo viittaa Diltheyn ajatukseen, jossa mielikuvituksessa voidaan kokea ”toisia olemassaolon muotoja ja erilaisia elämänmuotoja”.

itsestään. Hän pystyi erottamaan havaittavan kohteen yksityiskohdat, mutta ei kyennyt yhdistämään niitä kokonaiseksi mielikuvaksi. Kun mies kuunteli ihmisten puhetta tai yritti ymmärtää kertomusta, hänen mielensä oli ”*hajanaisten, sirpalemaisten mielikuvien vanki*”<sup>109</sup>. Hänen mielensä oli Lurijan mukaan rajoittunut tulkitsemattomiin mielikuviin.<sup>110</sup> Lurija on kirjoittanut myös miehestä, jolle kuvat eivät kadonneet koskaan. Ne jopa piinasivat hänen todellisuuden tajuaan ja estivät hänen ymmärtämisensä sekä muovasivat hänen elämänsä kulkua ja käyttäytymisensä piirteitä, persoonallisuuttaan. Suurmuistaja näki kaiken kuvina eikä hänellä itsellään ollut unohtamisen taitoa, jonka Lurija hänelle opetti.<sup>111</sup>

Kuvien kadottamisen myötä unelmien rakennusaineet katoavat.<sup>112</sup> Emme menetä vain unelmien rakennusaineita, vaan kykymme suunnitella ja visioda tulevaisuutta. Kuvat kannattelevat elämäntarinaamme, niiden menettäminen johtaa sivullisuuden tunteeseen. Sivullinen ei tiedä, mitä hän itse tuntee. Irrallisuuden ja sivullisuuden tunne on modernin ihmisen peruskokemus.<sup>113</sup> Kuvan katoaminen voidaan liittää myös hengen puuttumiseen, oman eetoksen luovuttamiseen vieraalle järjelle<sup>114</sup>. Michael Maffesolille kuvan katoaminen merkitsisi henkisen kehityksen kaventumista. Hän kuvaa sellaista henkistä asennetta, joka pyrkii vähättelemään tai kieltämään kuvan roolin. Hän näkee kuvan olemuksen hengen avartajana: ”*Kuva ei ole henkevyiden hylkäämistä; se on päinvastoin hengen avartamista, tapa panna hengen kaikki ominaisuudet toimimaan. On hyödyllistä pitää tämä mielessä, jotta voisi arvioida postmodernin kuvan ihmeellisen räjähdysmäistä leviämistä. Sen sijaan, että nähtäisiin siinä ilmaus kulttuurin ja ajattelun dekadenssista, kuten murheelliset henget yhä tekevät, olisi kenties otollisempaa osata tunnistaa siinä eheämmän ja konkreettisemmän henkisen elämän paluu.*”<sup>115</sup>

Kuvan kadottaminen on osoittautunut ajassamme helpommaksi kuin sen säilyttäminen. Seuraavaksi tarkastelen niitä tekijöitä, jotka ovat johtaneet kuvan katoamiseen. On huomattava, että koko ajattelun historian ajan on

<sup>109</sup> Aleksandr Lurija, *Mies, jonka maailma pirstoutui*, 1996, 183

<sup>110</sup> Aleksandr Lurija, *Mies, jonka maailma pirstoutui*, 1996, 132, 185

<sup>111</sup> Aleksandr Lurija, *Suurmuistaja*, 1996, 30, 47–48, 50–51

<sup>112</sup> Italo Calvino, *Kuusi muistiota seuraavalle vuosituhatvuhannelle*, 1999, 30. ”Kuvat ovat unelmien rakennusaineita”.

<sup>113</sup> Katso Reijo Wilenius, *Ihminen ja sivistys*, 1982

<sup>114</sup> Mika Ojakangas, *Lapsuus ja auktoriteetti*, 1997, 18

<sup>115</sup> Michael Maffesoli, *Maailman mieli*, 1995, 102, 116. Maffesoli käsittelee kirjassaan kollektiivisia kuvia.



ollut ajattelijoita, joille kuva on ollut merkittävä. Tutkimukseni alussa kuitenkin pitäydyn siinä ajattelun traditiossa, jossa kuvan merkitys on erityisesti kyseenalaistettu. Mihin kuva ja sen välittämä kuvatieto ja havaitsemisen tapa on hävinnyt? Tutkimuksessa tarkastelen kuvan paikantumista tieteellisessä ajattelun traditiossa, kuvan kadottamista ja sen merkitystä. Tarkastelen seuraavia tutkimuskysymyksiä: kuinka kuva asetettiin henkisen elämän keskiöstä tieteellisen keskustelun vastakkaiselle suunnalle? Mitkä estävät kuvan olemassaolon ajassamme?

## 1 Rationaalisuusprosessi – toisensa poissulkevat

Kuva on käynyt kamppailuaan tieteellisen ajattelun perinteessä vuosituhansien ajan ja sen paikka tieteellisessä ajattelussa ja käsitteenmuodostuksessa on vaihdellut. Kamppailu alkoi jo Platonin aikana, jolloin kuva asetettiin aistimellisen lähtökohtansa vuoksi häilyvään ja epäluotettavaan valoon. Erityisesti Platonin ajattelu vaikuttaa ymmärrykseemme mielikuvien merkityksestä vielä tänäkin päivänä. Hän ei antanut kuville paljon arvoa. Käsite jääkin vaatimattomaan osaan Platonin ajattelussa. Platonin mielestä kuvien avulla ei kyetty tavoittelemaan oikeata tietoa, sillä sen ajan tietokäsitys asetti aistien välittämän tiedon petolliseen ja harhauttavaan valoon suhteessa tietoon.<sup>116</sup> Aistimukset ovat nopeasti vaihtelevia ja vaikeasti käsitteellistettävissä, epämääräisiä. Tämä jatkuva muutos tekee sen, että aistit johtavat meitä harhaan. Platonin tietokäsityksen valossa tiedon tuli olla muuttumatonta ja pysyvää.<sup>117</sup> Platonista kuvilla oli paikkansa ajattelussamme. Ne olivat luovuuteen, nautintoon ja runollisuuteen, esteettiseen elämään liittyviä. Platon puhui henkilönä mielellään luovasta runollisuudesta, mutta siitä huolimatta ei voinut antaa fantasialle, kuvatiedolle, suurtakaan arvoa.<sup>118</sup> Platonin ajattelua leimasi dualistinen vastakkainasettelu luulon ja tiedon välillä. Luuloon liittyy aistien petollinen välitys, kun taas tieto on hengen itsensä ydin. Kun Platon ajatteli

---

<sup>116</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 14–15, Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 10–12.

<sup>117</sup> Tieto on hyvin perusteltu, todenmukainen uskomus ja tietoa voi olla vain muuttumattomista kohteista. Idealistisen tiedon perusmalli. (Antti Hautamäki ja Paavo Pylkkänen, *Kognitiiviteen esihistoriaa*, 2001, 11.)

<sup>118</sup> Platon jätti käsitteen epämääräiseen hämääseen. Hän ymmärsi kuitenkin aistimellisen kuvatiedon merkityksen esteettiselle vaistolle. Aistien välittämät kuvat toivat Platonille esteettistä nautintoa ja lepoa. (Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 11–12, 212.)

tarkemmin tapahtumaa ja pyrki pääsemään ilmiön taakse, hän huomasi ajattelevansa eri tavalla, käsitteellisesti, puhtaasti. Tietämisen varsinainen ydin on käsitteellisessä ajattelussa. Ajattelun historian tässä vaiheessa käsite raskauteen tietämisen lajien problematiikalla ja samalla se arvotetaan tietämisen alimmalle asteelle. Käsitteen tulevassa historiassakin juuri edellä mainitut tekijät ovat määrittämässä käsitettä. Joinakin aikana mielenkuvitus sijoittuu tietämisen alimmille asteille, kun taas toisaalta se rinnastetaan tietämiseen.<sup>119</sup> Juho Hollon mielestä se ”*kunniattomuuden ja synnillisyyden leima, jonka Platon ja pyhä Augustinuksen arvovalta iski mielikuvituskäsitteeseen, jäi siihen pitkiksi ajoiksi; kenties se ei ole vielääkään näkymättömiin kulunut.*” Hollo viittaa kuvien materialistiseen alkuperään. Keskeiseksi nousi siveellisten vaarojen esiintyminen. Kuvat olivat petollisia, johdattivat ihmistä pois todellisuudesta, eivätkä näin olleet ohjattavissa.<sup>120</sup>

Kuvallinen ajattelu osoittautui siis riittämättömäksi pyrittäessä puhtaaseen tietoon: aistit, mielikuvitus ja tunteet estävät totuuden etsinnän. Kuvien välittämä tieto rinnastui luuloon, joka on vaihtelevaa ja epämääräistä. Tätä kuvien sivuuttamista kutsutaan Platonin ideaksi ja vaikutukseksi<sup>121</sup>. Näin ollen Platon ei kiistänyt mielen kuvallisuuden olemassaoloa, mutta ne peruskysymykset, joidenka valoon hän itse ilmiön asetti, ovat edelleen samoja: mitä merkitystä ilmiöllä on ihmisen tiedonelämälle ja kuinka se jakaa ajattelijoiden ihmetystä. Jo tuolloin kuvat liitettiin luuloihin ja oikea tieto liitettiin käsitteelliseen puhtaaseen ajatteluun. Puhdas oikea ajattelu olisi käsitteellistä ja aistimellisista kuvista vapaata. Kuvan aistimellinen alkuperä rinnasti sen luuloon. Myös ajattelun alkuperän kiista asetettiin jo tuolloin aistisen maailman ja puhtaan järjen välille. Kasvatusfilosofi John Deweyn mukaan ajattelun historian kestävimpiä kiistoja on se, ”*ovatko järki ja käsitteet vai havainnot ja aistimukset tiedon lähde ja perimmäinen koetinkivi.*”<sup>122</sup> Mielenkuvitukseen puuttuneiden ajattelijoiden kiinnostus jakaantui pian Platonin jälkeen

<sup>119</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 14–15. Platon erottaa 6.kirjan lopussa 4 tiedonlajia, joissa mainitaan eikasia, kuvallinen näkeminen, mielikuvaelämä, aistien välittämä tieto. Hollon mukaan Platon otti käyttöön eikasian käsitteen antaakseen nimen juuri mielikuvaelämälle. (Hollo 1918, 11–12, 212.)

<sup>120</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 14–15. Mutta tieto-opillisessa mielessä hän viittasi ilmiön arvottomuuteen, samoin kuin Platon, aistien välittämään petolliseen tietoon.

<sup>121</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 11, 22. Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 12, 15, 19

<sup>122</sup> John Dewey, *Pyrkimys varmuuteen*, 1999, 151

niihin, jotka hyväksyivät kuvalle jonkinlaisen arvon ajattelussa ja niihin, jotka jättivät sen epämääräisyyden tai aistisuuden vuoksi pois.<sup>123</sup>

Aistimellisen kuvatiedon vastustajaksi osoittautuivat erityisesti rationalistit. Rationaalisessa tietoteoriassa tiedon alkuperä on ajattelussa ja ajatukset ovat lähtöisin järjestä. Tosi ideat voivat syntyä vain ajattelussa, ihmisen sielun ominaisuutena, eivät ulkoisesta aistitodellisuudesta.<sup>124</sup> Descartesin ajattelu ja modernin tieteen luominen kavensivat erityisesti kuvien merkitystä tiedonelämässä.<sup>125</sup> Platonin lisäksi voimme lisätä Descartesin vaikutuksen. Descartes seurasi Platonin jälkiä ja osoitti aistien välittämän tiedon erehtyvaksi.<sup>126</sup> Kartesiolaiselle tiedonmuodostukselle oli ominaista se, että aistit ja ruumis eivät olleet tiedon luotettava alkuperä. Puhtaan ajattelun ja havainnon

<sup>123</sup> Hollo (*Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 10–58) esittää kattavan historiallisen katsauksen mielikuvituskäsitteen historiasta, kuvan paikantumisesta eri ajattelijoilla edeten Platonista James Millin havaintoihin. Hollo päättää mielikuvituskäsitteen luvun tiivistämällä seuraavasti: ”Näimme ensinnäkin, miten atomistisen filosofian selvästi materialistinen käsitys kuvittelun ilmiöstä jo Platonilta vaihtui teorian, joka asetti fantasian epämääräiseen asemaan aineen ja hengen välimaille. Siinä asemassa tämä toiminto sitten yleensä pysytettiin, uusplatonismin ja renessanssifilosofian muutosehdotuksia lukuunottamatta, aina uudelle ajalle saakka, ja samalla se tehtiin kaiken synnin, kaiken siveellisen ja tiedollisen erehymisen aineellisuontoiseksi lähteeksi. Hume ja Kantin filosofian vaikutuksesta mielikuvitus sitten auttamattomasti kohoo ’puhtaaksi henkiseksi kyvyksi’, vieläpä erinomaisen tärkeäksi juuri sillä alalla, missä sitä eniten oli pidetty pelkkänä harhauttajana; totuuden etsinnässä. ...Vihdoin ne muutamat ajattelijat, ... ovat ensimmäisiä enteitä uudesta kriittisestä suhtautumisesta tutkimuksen esineeseen, joskin heidän havaintonsa jäivät liian vähän järjestellyiksi voidakseen meitä tähän uudempaan kauteen johtaa.” (Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 43–44). Ja toiseksi historian kehityskuluksi Hollo (1918, 44) osoittaa: ”... koettaa siinä erottaa ne aikakaudet, jotka ovat käsitettä harrastaneet, niistä, jotka sen ovat mielellään syrjäyttäneet. Platonin, skolastiikan ja valistuksen ajat merkitsivät silloin harrastuksen alinta aallonpohjaa, uusplatonismi, renessanssi ja romantiikka taas korkeimpia nousukohtia.”

<sup>124</sup> Pentti Määttänen, *Filosofia*, 2001, 66, Antti Hautamäki ja Paavo Pytkänen, *Kognitiivieteen esihistoriaa*, 2001, 11, Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 48–49. Rationalismi tulee sanasta *ratio*, mikä tarkoittaa järkeä. (Määttänen, *Filosofia*, 2001, 66, 271)

<sup>125</sup> Uuden tieteen hahmottelussa Rene Descartesin ja Galileo Galileilla oli keskeinen merkitys; Galilei antoi materiaalin ja luonnontieteellisen metodin. Descartes loi filosofisen pohjan. Hänen korostama dualismi, sielun ja ruumiin erottaminen toisistaan, oli peräisin antiikin filosofiasta. (Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitysten jäljillä*, 1997, 12–13, Martyn Oliver, *Filosofian historia*, 2004, 76–77, Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 46–48.) Isaac Newtonin vaikutus rationalismin syntyyn oli myös merkittävä. Tämän valistuksen ajaksi kutsutun ajan myötä luonnontieteet ja uskonto joutuivat keskenään ristiriitaan. (Martyn Oliver, *Filosofian historia*, 2004, 72–73)

<sup>126</sup> Mikko Lehtonen 1994, *Kyklooppi ja kirjoitti*, 1994, 111

tavoittelemisen johtui Descartesin<sup>127</sup> dualistisesta ajattelutavasta, jossa henki ja aine erotettiin toisistaan. Aistimelliset kuvat ovat kykenemättömiä antamaan, tuottamaan oikeata tietoa maailmasta. Aistimellisesta tiedosta erkaantumalla voimme saavuttaa oikeata tietoa. Luulo, johon aistiminenkin viime kädessä viittasi, ei ollut tiedon väärti. Mielenkuviutus on aineellista, sillä se on aisteista lähtöisin, eikä liitettävissä hengen alaan.<sup>128</sup> Erityisesti kuvan on asettanut paitsioon modernin tieteen aggressiivinen rationalismi, puhtaan älyn ja intellektion tavoittelemisen.<sup>129</sup>

Aggressiivinen rationalismi pyrkii minimoimaan aistiperäisen tiedon alkuperän, ja järki vie voiton. Ajattelun yleinen suunta lähti seurailemaan Descartesin ajatuksia.<sup>130</sup> Moderni järki ja tietäminen keskittyivät käsitteellisen maailman nykytieteen kehittämiseen. Modernissa tieteessä järki ja käsitteet asettuivat valta-asemaan aistimelliseen ruumiiseen nähden. Alkoi rationaalisuusprosessi, jossa kuvaperustainen aistimellinen tieto irrotettiin tieteen havainnoista ja näin ollen kuva asetettiin sivuun tieteen ajatteluperinteessä. Modernin järjen määritelmässä kuvallisuus asetettiin tietämisen marginaaliin

<sup>127</sup> Hollo antaa paljon tilaa Descartesin ajatuksille. Descartesin puhtaan järjen ja intellektion (ymmärryksen) aikana vahvistui dualistinen katsantokanta. Mielenkuviutus kuului pikemmin aineen alaan kuin puhtaan hengen ytimeen. Descartesin mielestään todellinen puhdas ymmärtäminen eli käsittäminen ei liity kuvatietoon. Kuvat kyllä toimivat hengen käyttämänä aineistona ja ovat mielikuvituksen sisältö. Hollon mukaan Descartes keskittyi lähinnä mielikuvituksen ja puhtaan älyn eroavaisuutta käsitteleviin kysymyksiin enemmän kuin aineen ja hengen yhtymistapaan. Hänen oppinsa mielikuvituksen ja puhtaan älyn eroista sai aikaan myös kiistan filosofi Gassenden kanssa. Gassende ei voinut hyväksyä mielikuvituksen erottamista korkeimmista tiedollisen elämän ilmiöistä. Hollo antaa paljon tilaa Descartesin ja Gassenden väliselle kiistalle ja taipuu enemmän Gassenden ajatuksiin. Hän pitää Gassenden valtavirrasta poikkeavaa ajattelua kiinnostavana ja korostaa Gassenden ajatusta tiedollisen elämän yhtenäisyydestä. Hollon mielestä Descartesin mielikuvituskäsitteys viittasi yksinomaan olioiden kuvastelemiseen ja Gassende oli sitä mieltä, että Descartesin muovaa-intellektio on vain eräänlaista mielikuvitusta. Kiistassa nousi Hollon mielestä esille mitä kiinnostavin kysymys kuvattomasta/epähavainnollisesta ajattelusta. Kiista Gassenden ja Descartesin välillä kärjistyi entisestään ja Descartes esitti mielipiteensä yhä kärkevämmiin: ”kaikki mitä me käsitämme ilman kuvaa, on puhtaan hengen sisältöä ja kaikki mitä me käsitämme kuvan avulla, kuuluu mielikuvitukseen.” (Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 19–22)

<sup>128</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 18. Materialistinen = kaikki todellinen on aineellista, henkisten arvojen laiminlyöminen. Idealistinen = jossa aineellista todellisuutta pidetään aineettoman, henkisen ilmentymänä. (Hollo 1918, 10).

<sup>129</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 17–18, K. J. Pazzini, *Bildung und Bilder* 1988, 334-, Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003.

<sup>130</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 22.

järjen vastakohtaksi. Kuvatieto rinnastettiin enemmän taiteeseen ja tunteeseen kuin tieteeseen ja järjen kumppaniksi. Moderni tiede ei tarvinnut enää mielikuvitusta. Descartesin ja luonnontieteellisen vallankumouksen myötä mielikuvitus liitettiin taiteeseen eikä sen merkitystä tieteelle enää nähty.<sup>131</sup>

Rationaalisuus jakaantui renessanssin aikana kahdenlaiseen tietoon, faktaan ja fiktioon, dokumenttiin ja faabeliin. Tiedonalojen kahdentuminen tapahtui vasta 1600-luvulla. Vielä 1500-luvulla jako faktaan ja fiktioon oli tuntematon, ennen 1500-lukua tietämistä ei erotettu kuvittelusta.<sup>132</sup> Tieto alkoi saada kapean merkityksen todellisuuden objektiivisena tutkimuksena ja sen tuottamien tulosten esittämisenä faktana. Tietäminen oli/on kohteen tarkastelua teoreettisen järjen avulla, jonka myötä pyrittiin tosiasiatietoon, puhtaaseen tieteelliseen tietoon maailmasta, jotta voitaisiin luoda objektiivinen näkemys maailmasta. Tietämisen luonteen muuttuminen tapahtui jo 1500–1600-lukujen vaiheilla ja jätti aistimellisen kuvatiedon lähtökohtansa vuoksi sivuun.<sup>133</sup> Näin tietäminen erotettiin kuvittelusta, kuva käsitteestä.

### 1.1 Kartesiolainen perspektiivi – kuva irrotettiin havainnosta

Descartesin luomien ajatusten pohjalta syntyi kartesiolainen perspektivismi<sup>134</sup>, modernin tieteiden tapa katsoa ja nähdä. Kartesiolaisen perspektiivin mukainen näkemisen tapa liittyi Rene Descartesin ajatuksiin<sup>135</sup> ja maalaustaiteessa renessanssin keskeisperspektiivin keksimiseen.<sup>136</sup> Renessanssin aikana taiteilijat keksivät matemaattisen perspektiiviopin. Perspektiiviopin avulla todellisuus kyettiin kuvaamaan kankaalle mahdollisimman tarkasti jäljitellen.<sup>137</sup>

<sup>131</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 19

<sup>132</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kirjoitus*, 1994, 97–98.

<sup>133</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kirjoitus*, 1994, 16, 17

<sup>134</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kirjoitus*, 1994, 127. Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitysten jäljillä*, 1997, 37.

<sup>135</sup> Kartesiolainen, ”filosofi Rene Descartesiin liittyvä, hänen filosofiaansa tai edustamaansa matematiikkaan tai fysiikkaan perustuva” (Sivistyssanat, 458). Kartesiolaisuus, kartesianismi, Descartesin filosofiaan perustuva oppisuuntaus.

<sup>136</sup> Keskeisperspektiivillä tarkoitetaan renessanssin maalaustaiteessa kehittynyttä esittämisen tapaa. Maalaukset muistuttivat silmän verkkokalvolle muodostuvaa kuvaa, niissä voitiin kuvata syvyyden ja tilan vaikutelmia. (Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 46, 47).

<sup>137</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kirjoitus*, 1994, 120, Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 46–47

Kartesiolaista havaitsemisen tapaa määrittivät modernin tieteen hyveet ja ihanteet. Tieteen kentässä on ollut kaksi erilaista perinnettä, galileinen ja aristotelinen tieteensuuntaus. Galileinen tieteen selittäminen alkoi jo 1300–1400-luvulla syrjäyttää aristotelista tiedonkäsitystä. Perinteillä on erilaiset käsitykset tieteellisestä selityksestä ja tehtävästä. Galileinen tapa selittää maailmaa on mekanistinen ja kausaalinen (säännönmukaisuuksia ja lainalaisuuksia etsivä), kun taas aristotelinen viittaa päämääriin. Aluksi galileinen suuntaus vallitsi luonnontieteessä, mutta myöhemmin se valtasi alaa myös ihmistä tutkivissa tieteissä. Tässä yhteydessä syntyi positivistinen tieteenkäsitys, ihmistieteisiin sovellettu luonnontieteellinen tieteenihanne.<sup>138</sup> Positivismin käsite on epäselvä, ja käsitettä on käytetty kasvatustieteessä useassa eri merkityksessä.<sup>139</sup> Kuitenkin positivistiselle tieteelle on asetettu selviä kriteereitä, jotka yhdistävät tutkijoita. Näitä voidaan kutsua *positivistisiksi tieteenihanteiksi*.<sup>140</sup> Positivismin perususkomukset siitä, kuinka asiat todella ovat ja toimivat, ovat *ontologisia*.<sup>141</sup> Tieteenkäsitys sisältää materialistisen olettamuksen todellisuudesta. Kaikki, mikä on oleellista, on aineellista.<sup>142</sup>

Kartesiolaisen todellisuuskäsityksen mukaan tieteen tehtävänä on tuolloin löytää oikeaa tietoa todellisuudesta, mutta tietoa voi olla vain ilmiöistä, ei olemuksesta. Tiedon kohteena on ”tosiasioiden maailma”. Modernin tieteen ja positivistisen tieteen tunnusmerkkeinä on voitu pitää kokeellisia menetelmiä, joissa tutkittava asia voidaan toistaa ja todellisuuden oleelliset ominaisuudet voidaan mitata. Objektiivisen *epistemologian* mukaisesti todellisuus voidaan nähdä puhtaana. Tämä käy mahdolliseksi metodologian avulla erityisesti empiirisen kokeellisen tutkimuksen menetelmällä.<sup>143</sup> Metodologisen monismin vaatimus tieteellisten menetelmien ykseydestä olettaa, että on olemassa yksi tieteellinen lähestymistapa, joka pätee niin luonnon kuin ihmisenkin tutkimisessa. Tieteen ykseyden periaate merkitsi ihmistieteen ja luon-

<sup>138</sup> Pauli Siljander, *Empiirisen kasvatustieteen perusteita*, 1991, 11, Reijo Wilenius, *Kasvatuksen ehdot*, 1987, 42

<sup>139</sup> Pauli Siljander, *Empiirisen kasvatustieteen perusteita*, 1991, 9,10

<sup>140</sup> Katso myös Henrik von Wright, *Tiede ja ihmisjärki*, 1987, 46–48

<sup>141</sup> Ontologialla tarkoitetaan uskomuksia tiedon tai todellisuuden luonteesta. (Egon G. Guba, *The Alternative Paradigm Dialog*, 1990, 18).

<sup>142</sup> Reijo Wilenius 1987, *Kasvatuksen ehdot*, 42–43

<sup>143</sup> Egon G. Guba, *The Alternative Paradigm Dialog*, 1990, 19–20. Epistemologia tarkoittaa kysymyksiä tutkimuksen tekijän ja tutkimuksen kohteen välisestä luonteesta. (Guba 1990, 18)

nontieteen yhteistä ajattelutapaa.<sup>144</sup> Näin on muodostunut modernin tieteen luoma maailmankuva ja siitä voidaan kirjoittaa tosiasioita ja faktoja. Tiede pyrkii löytämään todellisuuden oikeata luontoa ja sitä, kuinka se todella toimii. Tieteen tehtävänä on ennustaa ja kontrolloida luonnollisia ilmiöitä<sup>145</sup>.

## 1.2 Käsité asetettiin etusijalle kuvaan nähden

Tieteen tehtävänä oli/on tehdä puhtaita ja luotettavia havaintoja todellisuudesta. Käsitteellisen ajattelutavan avulla oli mahdollista muodostaa puhtaita havaintoja ja ajatuksia. *Puhdas* tarkoittaa aistimellisuuden ylittäviä ideoita ja järkeä. Käsitys tieteellisen havainnon luonteesta sisältää ajatuksen aistimellisuudesta puhtaista havainnoista. 1900-luvun alusta alkaneet kokeellisen psykologian menetelmät, joita käytettiin havaitsemisen tutkimuksessa, vaikuttivat havaitsemisen käsitteeseen.<sup>146</sup> Erityisesti kokeellisen psykologian menetelmät vaikuttivat **havainnon suoraviivaiseen tulkintaan**. Positivismi ja looginen empirismi lähtivät siitä, että aistihavainnot tai mielikuvat käännetään ensin puhtaalle havaintokielelle, jonka pohjalta sitten muodostetaan teoreettinen käsite.<sup>147</sup> Tämä teoreettinen käsite on ”kuvallisuudesta vapaa”,

<sup>144</sup> Pauli Siljander, *Empiirisen kasvatustieteen perusteet*, 1991, 11–13, Reijo Wilenius, *Kasvatuksen ehdot*, 1987, 42–43

<sup>145</sup> Egon G. Guba, *The Alternative Paradigm Dialog*, 1990, 19

<sup>146</sup> Aikana, jolloin Einstein syntyi, Marx ja Darwin haudattiin ja Sherlock Holmesin seikkailut ilmestyivät ensimmäisen kerran, saksalainen psykologi Wilhem Wund löysi laboratoriot (v.1879). Elettiin 1800-luvun viimeisiä vuosikymmeniä. Wundia kutsutaan ensimmäiseksi aidoksi psykofysiologiksi. Hän keskittyi ihmisen psyykkiseen toimintaan ja otti tähän tarvittavat menetelmät fysiologian puolelta. Wund halusi vakiinnuttaa psykologian erilliseksi kokeelliseksi opinalaksi. Hän omaksui havainnoinnin ja introspektion tutkimusmetodiksi ihmisen tietoisuuden tutkimuksessa. (Howard Gardner, *Mind's New Science*, 1987, 102–103). Näin myös kognitiivisten toimintojen (tietoisuuden ilmiöiden): havainnon, muistin, oppimisen ja ajattelun järjestelmällinen tutkiminen oli aloitettu. Tutkimuksissa suoritettiin näiden tietoisien ilmiöiden erittelyä ja mitattiin toimintojen yhteyksiä fysiologisiin tekijöihin. Kokeellisen psykologian menetelmien avulla Wund ja hänen työnsä jatkaja Titchener pilkkoiivat havainnon kokemuksen osiin 1800-luvun lopulla kootakseen sen taas analysoimisen jälkeen yhteen. Havainnon kokemus oli kognitiivisten tekijöiden toiminnan summa. Samoihin aikoihin Itävallassa vuonna 1890 tehtiin ensimmäinen havaintopsykologian demonstraatio. Sen tekijä oli tutkija Christop von Ehrenfels. Hän oli kiinnostunut sävelmän havaitsemisen (perception on melody). Hänen mukaansa melodian havaintoa ei voi tarkastella sävelten summana, sillä vaan melodia on tulkittavissa kokonaisuutena, kokonaihavaintona, joka ylittää sen yksityiskohtaiset elementit. Ehrenfels perusteli havaintoaan sillä, että samoilla elementeillä (sävelillä) voidaan tuottaa täysin erilaisia melodioita (Gardner 1987, 111).

<sup>147</sup> Pentti Määttänen, *Filosofia*, 2001, 110–112

ts. aistitiedosta ja havaintoa tarkastellaan tieteellisesti. Havaintojen oletetaan olevan ”epäproblemaattisia, puhtaita” siinä mielessä, että ne antavat välitöntä tietoa ilmiöstä. Näistä puhtaista havainnoista muodostetaan objektiivista tietoa todellisuudesta.<sup>148</sup> Käsitteellisessä ajattelussa irrottaudutaan aistihavainnosta. Kuvien välittämä havainto muutetaan käsitteelliseen muotoon ja tehdään yleistyksiä.<sup>149</sup> Modernin tieteen ajattelutottumuksissa puhtaan havainnon tavoittelemisen johti havainnon suoraviivaiseen tulkintaan ja näin vaikeasti käsitteellistettävä aistimellinen kuvatieo asetettiin sivuun.

Puhtaan havainnon ja yleistysten tavoittelemisen modernin tieteen ajattelutottumuksissa on luonut illuusion tai vaikutelman kuvattomasta ajattelusta, epähavainnollisesta ajattelusta. Käsitteellinen ajattelu määrittänyt puhtaaksi ajatteluksi – aistihavainnoista vapaaksi ajatteluksi. Käsitteellisessä ajattelussa käsitteet muodostavat ajattelun sisällön ja nämä teoreettiset käsitteet ovat kuvista vapaita.

Ajassamme on tullut tutummaksi puhua käsitteellisestä kuin kuvaperusteisesta ajattelutavasta. Käsitteellinen ajattelutapa syntyi jo varhain Platonin osoittaessa, että kuvien välittämät aistivaikutelmat, mielikuvat, ovat riittämättömiä pyrittäessä oikeaan tietoon.<sup>150</sup> Kuvattoman ajattelun vaikutelma syntyy käsityksestä, jonka mukaan mielessämme ei esiinny havainnollisia mielteitä, konkreettisia kuvia, ja on olemassa ajattelua ilman kuvia. Näin voidaan puhua epähavainnollisesta tajunnansisällöstä ja ”*kuvattoman ajattelun*” -opista.<sup>151</sup> Rudolf Arnheimin mukaan on esitetty, että ajattelussa ei tarvitse esiintyä kuvia ja on olemassa ”*non-sensous*” ajattelun sisältöä. Kuvattoman ajattelun *imageless thought* -oppi sisältää oletuksen, että ajattelemme kielen avulla. Abstrakti ajattelu esiintyy sanan muodossa.<sup>152</sup> Tällaista ajattelutapaa kutsutaan abstraktiksi ajatteluksi, sana-ajatteluksi tai käsitteelliseksi ajatteluksi. Ajattelu, jossa ei esiinny havainnollista ainesta, on *kuvatonta ajattelua*. Kuvatonta ajattelu, ajattelu ilman havainnollisia sisältöjä, on käsitteellistä ajattelua.

<sup>148</sup> Pauli Siljander, *Empiirisen kasvatustieteen perusteet*, 1991, 12, Reijo Wilenius, *Kasvatuksen ehdot*, 1987, 43

<sup>149</sup> Arto Siitonen ja Ilpo Halonen, *Ajattelu ja argumentointi*, 1997, 31

<sup>150</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 10–11. Platonin mukaan puhtaan hengen ydin on käsitteellisessä ajattelussa.

<sup>151</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 86. Katso myös Hollo 1918, 18–20

<sup>152</sup> Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, 1969, 100, 102, 154



Ajattelun epähavainnollinen sisältö on luettu käsitteiden nimiin: **ajattelun nimenomaisen aineksen muodostavat käsitteet**. Käsitteellisen ajattelutavan perusta ovat käsitteet. Käsite määritellään väljässä merkityksessä oppisanaksi eli termiksi, jolla ei-kielellisiä ajatuksia, ajattelun pieniä yksiköitä, ilmaistaan. Havaintokäsitteeksi käsite määritellään, kun sille voidaan reaali-maailmasta löytää havaintoja lähellä oleva kohde. Merkitys on yleensä konkreettinen, kun sitä vastoin etäämpänä havainnoista olevat käsitteet ovat abstraktioita. Nykyiset kasvatustieteelliset käsitteet eivät ole luonteeltaan suoria yleistyksiä, kuten esimerkiksi matemaattinen lahjakkuus, motivaatio tai maailmankatsomus, eivätkä niin ollen myöskään yksiselitteisesti palautettavissa havaintokäsitteiksi.<sup>153</sup> Eikä ajattelulla näin ollen ole taustalla havaintopohjaa, aistimellista kuvaa. Käsite voidaan ymmärtää olevan epähavainnollista ”*tie-donaineista, jota monet sielutieteilijät ovat tajunnasta keksineet*.”<sup>154</sup>

**Käsitteet ovat abstraktioita** ja ne on tietoisesti pyritty irrottamaan havainnosta.<sup>155</sup> Abstraktio liittyy yleistämiseen ja viittaa johonkin mihin ei voida koskea.<sup>156</sup> Abstraktin käsite on perustunut ajatukseen, jossa aistitieto asetetaan sivuun ja hylätään kokonaan. Abstrakti tarkoittaa irti konkreettisesti; se on jopa negatiivinen käsite kirjallisessa mielessä. Sillä se merkitsee jonkun asian abstrahoitumista jostakin. Toisin sanoen asian konkreettista menettämistä; asian irrottamista todellisuudesta käsitteelliseen maailmaan.<sup>157</sup> Abstraktisen vastakohta on mielletty konkreettiseksi.<sup>158</sup> Konkreettisella tarkoitetaan käsin kosketeltavaa, omin aistein havaittavaa.<sup>159</sup> On syntynyt ajattelun muoto, jota kutsutaan abstraktiksi ajatteluksi. Kieran Eganin mielestä abstraktin ajattelun käsite on epämääräinen.<sup>160</sup>

<sup>153</sup> Veikko Heinonen, *Kasvatustieteen perusteet*, 1989, 250, 29

<sup>154</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 85–87

<sup>155</sup> Alpo Siitonen ja Ilpo Halonen, *Ajattelu ja argumentointi*, 1997, 64–65, 67

<sup>156</sup> Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, 1969, 157

<sup>157</sup> Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, 1969, 153, 154

<sup>158</sup> Alpo Siitonen ja Ilpo Halonen, *Ajattelu ja argumentointi*, 1997, 67

<sup>159</sup> Yleisesti ajatellaan, että lapset ovat konkreettisia ajattelijoita. Opetuksen käytännöt ja ideat ovat rakennettuja tästä käsityksestä. Konkreettinen ja abstrakti ovat käsitteitä, joita käytetään mielen sisältöä selitettäessä. Mielessä kaikki ovat toisaalta abstrakteja. Abstrakti ajattelu liittyy väistämättä kielen kehittymiseen eikä abstrakti ajattelu ei ole vähemmän yleistä lasten mielissä kuin konkreettinen ajattelukaan. Kysymys on itsen ja objektin välisestä suhteesta; kieli yleistää ja etäännyttää subjektin ja muuttaa todellisuuden abstraktiksi. (Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 47).

<sup>160</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 47. Teoreettinen ajattelu (Egan 1997, 105). Käsitys abstraktista ajattelusta (Egan 1997, 47-).

Juho Hollo viittaa käsitteiden merkitykseen ajattelussa, jossa kuvat jäävät taustalle. Ajattelu tapahtuu mielikuvien sijaan käsitteiden avulla. Näitä käsitteitä ei voida kuvata, vaan niitä voidaan määrittävien lauseiden avulla kehittää. **Ajattelu on käsitteiden, abstraktioiden, yleistysten suhteiden ajattelua.**<sup>161</sup> Syntyi vaikutelma kuvattomasta ajattelusta, puhtaasta ajattelusta. Vaikutelma viittaa ajatteluun, jossa kuvalla ei olisi sijaa ajatteluprosessissa. Ajassamme on päässyt vaikuttamaan ajatus kuvattomasta ajattelusta.

Kirjailija Hannu Raittilan mukaan alussa oli kuva ei sana.<sup>162</sup> Kuva vai sana, sana vai kuva, molemmat inhimillisen ihmisen ajatustyön tuloksia; oletettavasti erottamattomia ja olemassa olevia. Näiden välille on kuitenkin syntynyt vastakohtaisuuden ilmapiiri. Ikään kuin ne olisivat olemassa hierarkkisesti ja toisensa poissulkevinä ilmiönä ajattelussamme. Erityisesti vastakohta on syntynyt modernin tieteen ajattelutavassa, jossa kuva on asetettu puhtaan käsitteellisen ajattelutavan vastakohdaksi. Sana on asetettu kuvan yläpuolelle ja sulkenut kuvan pois. Modernin länsimaisen kulttuurin perusta on järkähtämättömästi sidottu kieleen ja sanan kunnioittamiseen. Sanasta on tullut käsitteellisen ajattelun kulmakivi. Aikaa kuvaa havaintojemme käsitteellisyys, tieteen kieli. Aika on rationaalisen ajattelun ja käsitteellisuuden valta-aikaa.

Käsitteellinen ja kielellinen käänne muutti tieteellisen ajattelun suunnan ja on samalla muodostunut maailmankuvan, jossa käsitteellisyydellä on merkittävä osuus. Kielellisellä käänteellä oli ja on merkitystä kuvan merkityksetömyydelle tieteen kentälle. Kielellinen käänne merkitsi sellaisen tieteellisen kielen rakennelmaa, jossa käsitteellisyys ja käsite ovat ymmärretty kuvista vapaiksi, puhtaiksi ajatuksiksi. Kuva on sanattomasti asetettu käsitteellisen ajattelun vastakohdaksi. Tämä vastakkainasettelu on ollut pitkäikäinen ja jättänyt kuvatiedon sivuun tieteellisessä keskustelussa. Kuva jäi käsitteellisen ajattelutavan sisään, mutta poissaolevaksi.

### ***1.3 Perspektiivi jähmetti näköaistimuksen välittämän kuvan***

Aistimuksista vain näköaistin välittämä kuva todellisuudesta sai jäädä. Länsimaisessa *okulasentrismissä*, näkemisen ensisijaisuudessa, silmien havainnot saivat etusijan havainnon muodostajana. Silmä ja näkeminen nähtiin ja näh-

<sup>161</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 133–134,

<sup>162</sup> Hannu Raittila, *Perspektiivi ja projektiio*, Helsingin sanomat 7.4.2004, c 9,

dään edelleen *tietämisen* välineenä ja näkemisestä tehtiin tosiasioita keräilevä järjen silmä.<sup>163</sup> Näköaistimuksen välittämä kuva muistutti eniten todellisuuden kuvaa. Silmää on pidetty ihmisen staattisempana aistina ja on ymmärrettävää, että näköaisti on korostetusti esillä tieteen kentässä.<sup>164</sup> Kartesiolaisessa havaitsemisen tavassa ja näkemisen aikana näköaistimuksen välittämän kuvan tehtävä oli todellisuuden tarkka jäljentäminen mieleen.<sup>165</sup> Kartesiolaiselle katseelle, havaitsemisen tavalle, on annettu erilaisia nimityksiä. Katsetta on kutsuttu järjen yksisilmäiseksi katseeksi, moderniksi silmäksi, teoreettiseksi katseeksi<sup>166</sup>, tuijottavaksi silmäksi, kykloopin silmäksi, näkeväksi silmäksi ja staattiseksi katseeksi<sup>167</sup>.

Näköaistimus sai mimeettisen tehtävän. Tieteellisen havaitsemisen tapa pakotti muotoon ja kurinalaisti näköaistin välittämän tiedon.<sup>168</sup> Havaitsemisen rajattiin fyysiseksi ja hallittavaksi tapahtumaksi. Keskeisintä oli totuudenmukaisen kuvan saavuttaminen maailmasta. Kuva oli vain väline todellisuuden käsittelemiseen, kuvastelemiseen, olion kuvan muodon katselemiseen.<sup>169</sup> Modernissa katseessa kuvan merkitys ja tehtävä oli tosiasioden kerääminen todellisuudesta. Kuva oli yhtä kuin havaittu todellisuus. Katseleminen ymmärrettiin fyysiseksi tapahtumaksi, näköaistimukseksi.

Tekninen katse jähmetti näköaistimuksen välittämän vaikutelman. Tieteen katse mahdollisti rationaalisuuden ja tiedonkeruun luonnosta eksaktin tieteen menetelmin. Syntyi illuusio realismista: ajatus siitä, että maailma voitiin kuvata ja sitä voitiin tarkastella sellaisena kuin se on.<sup>170</sup> Okulasentriselle katseelle oli luonteenomaista tosiasioden näkeminen mahdollisimman objektiivisesti. Mieleen muodostettavan näkökuvan tuli olla todellisuutta

<sup>163</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kirjoitti*, 1994, 112, 295. Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitysten jäljillä*, 1997, 18

<sup>164</sup> Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitysten jäljillä*, 1997, 39

<sup>165</sup> Kupiainen mukaan Descartes on asetettu katsomisen tavalla ehkä liioitellustikin syntipukiksi. (Reijo Kupiainen 1997, 39, 96).

<sup>166</sup> Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitysten jäljillä*, 1997, 37, 38, 39

<sup>167</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kirjoitti*, 1994, 120, 121, 127

<sup>168</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 35, 36, Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 48

<sup>169</sup> Descartesia mietittyävä ajatus oli se, että jos ajattemme jotakin, kuten kolmiota, ja kykenemme muodostamaan todellisuutta vastaavan mielikuvan, havaintomielteen, kysymys on tietämisestä. Mutta, kun emme kykene muodostamaan havaintomiellettä, kuten tuhatkultio, kyse on puhtaasta ymmärtämisestä, käsittämisestä. Näin syntyi mitä jännittävin sielutieteellinen kiistanaihe, kysymys kuvattomasta, epähavainnollisesta ajattelusta. (Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 19–20)

<sup>170</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kirjoitti*, 1994, 295, Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitysten jäljillä*, 1997, 38

vastaava, ja näin näköaistimuksemme valjastettiin modernin tieteen tavaksi tehdä tosiasioita koskevaa tiedettä.<sup>171</sup> Aistimellisten havaintojen poistamisella pyrittiin puhtaaseen tietoon ja yleiskäsitteiden käyttöön. Yleiskäsitteissä kuvallisuus on minimoitu. Kurinalaistaminen syntyi ajatuksellisten tottumusten kautta, ja nämä tottumukset loivat vaikutelman kuvattomasta ajattelusta ja puhtaista tieteen havainnoista. Kysymys ei ole ollut siis kuvattomasta ajattelusta vaan siitä, kuinka kuvat on pakotettu muotoon tietyn perspektiivin rajoissa. Kuvien muotoon pakottaminen vie kuvien hengen, mikä taas määrittää tietynlaisen kuvan syntymisen. Modernin tieteen hyveet, ajatukselliset tottumukset, jähmettivät näköaistin välittämän tiedon ja tuottivat liikkumattomia kuvia.

Modernin tieteen ajattelutottumuksissa mielen kuvat on ymmärretty mieleen heijastuvaksi kuvaksi todellisuudesta. Mielikuvan ymmärtäminen yksinomaan konkreettisesti kuvana, mimeettisenä todellisuuden jäljentäjänä, sijoitti kuvan tieteellisen ajattelun marginaaliin. Kuva, joka mieleen muodostuu, on 1800-luvun koneiston mukaisesti vain ”*keskushermostoperäinen aistimus*”.<sup>172</sup> Kuvatiedon aistimellinen lähtökohta ja aistimellisen tiedon rinnastaminen luuloon ovat johtaneet kuvatiedon sivuuttamiseen rationaalisen tieteen tavoitteissa ja ajattelutavoissa.

#### ***1.4 Silmän ylivallassa aikana muut aistimukset jäivät sivuun***

“*We have eyes, but we don’t see, we have ears, but we don’t hear.*”<sup>173</sup>

Modernin tieteen syntymisen aikoihin 1600-luvulla muut aistimukset jätettiin sivuun. Puhtaan havainnon tavoittelemisen korosti silmän ylivaltaa ja näkemisen ensisijaisuutta. Mikko Lehtosen mukaan ”*silmien havainnot saivat etusijan muiden aistien todistuksiin nähden.*”<sup>174</sup> Muihin aistimuksiin (maku-, haju- ja tuntoaisti) perustuvat havainnot jätettiin pois tieteellisen tiedon ulkopuolelle niiden epävarmuuden ja vaikean mitattavuuden vuoksi. Pyrkimys

<sup>171</sup> Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitusten jäljillä*, 1997, 7–13, 18–19

<sup>172</sup> Ulric Neisser, *Kognitio ja todellisuus*, 1982, 107

<sup>173</sup> <http://www.kirjasto.sci.fi/jahollo.htm>

<sup>174</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994, 112

objektiiviseen tietoon sulki pois tuntevan subjektin halut ja tunteet. Aistiva ja kehollinen ihminen asetettiin sivuun.<sup>175</sup>

Havaitsemisen tapa synnytti omanlaisensa perspektiivin, näkökulman. Valokeila rajasi näkökykymme tietynlaiseksi. Keskeisperspektiivin aikana näköaistista tehtiin järjen silmä ja järki alkoi hallita aistimellisuutta. Mikko Lehtonen kuvailee havaitsemisen tapaa seuraavasti: *”Kartesiolaista perspektivismiä luonnehtii se, että siinä yksinäinen silmä, ikään kuin kykloopin silmä, tarkastelee itsensä ulkopuolella olevaa todellisuutta, jotakin missä se itse ei ole osallisena. Vastaavasti silmän itsensä ajatellaan olevan staattisen, johonkin kiinnitetyn, kaikkea muuta kuin dynaamisen. Kartesiolaisessa perspektivismissä näkeminen, paikalleen sidotun kykloopin näkeminen, ei ole liikkuvaa katselemista, vaan pysäytetty katsetta. Se on ikuistettua, idealisoitua, ruumiista irrotettua, abstraktin kylmää, ei-osallista katsetta. Ja lisäksi: Se on katsetta, joka ei näe itseään. Sijaitseminen näkökentän ulkopuolella estää katsojaa näkemästä omaa sijaintiaan näkymän tuottajana.”*<sup>176</sup>

Kartesiolainen projekti synnytti omaa aistimellisuuttaan tukahduttavan tai aistimuksista irrottautumaan pyrkivän subjektin. Maailmassa oleminen on itsehallintaa ja omien tarpeiden sääntelyä.<sup>177</sup> Reijo Kupiainen näkee asian seuraavasti: *”Silmän ylivalta on jähmettänyt maailmankuvaamme ja tuottanut käsitystä subjektista erillisenä ja liikkumattomana tarkkailijana ja havainnoijana. Optisilla laitteilla pyrimme tunkeutumaan yhä kauemmas avaruuteen ja yhä syvemmälle itseemme, kuten lääketieteen välineet ultraäänikuvasto magneettikartoittimiin osoittivat. Niinpä moderni maailma on kykenemätön kohtaamaan mitään, mitä katseella ei voida hallita.”*<sup>178</sup> Tieteen havainto muodostettiin järkeilevän katseen avulla.

Kartesiolainen subjekti pyrkii tarkastelemaan maailmaa itsensä ulkopuolella objektiivisesti, osallistumatta itse maailmaan. Lehtonen kirjoittaakin kykloopista, joka kammiostaan tarkastelee maailmaa itsestä erillisenä. Kyklooppi on kammiostaan maailmaa tutkiva tutkija, joka tekee kohteestaan patsaita. Tutkimuksen kohde nähdään muuttumattomana ja liikkumattomana.<sup>179</sup> *”Descartesille tiedon lähteenä ollut katse sen sijaan loi välimatkan tutki-*

<sup>175</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994, 112, 121, 123, Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 48

<sup>176</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994, 127

<sup>177</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994, 16, 17–18, 64–65, 123

<sup>178</sup> Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitysten jäljillä*, 1997, 8

<sup>179</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994, Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitysten jäljillä*, 1997, 37, 39

*van subjektin ja objektin välille. Tämän välimatkan voisi ajatella olleen välttämättömän myös itse subjektin imaginaarisen eheyden tuottamiseksi. Minän täytyi kaiken aikaa vartioida omaa eheyttään ja omia rajojaan, missä katse oli keskeinen apuväline. Tässä kartesiolaisuus ja perspektivismi olivat yhtä ja samaa. Ne kuuluivat pitkään prosessiin, jossa subjektit oppivat tutkimaan itseään, hallitsemaan itseään ja etääntymään itsestään. Tähän liittyivät sisäinen hillintä, viettien tukahduttaminen, toi muassaan eron sisäiseen ja ulkoiseen, läheiseen ja kaukaiseen. Kyseessä oli oman ruumiillisuuden tukahduttamiseen tähtäävä hillintä, joka vastalahjaksi lupasi objektiivista tietoa”.*<sup>180</sup>

Moderni tiede jätti sivuun aistimellisen kuvatiedon ja tunteen. Perspektiivi pyrki irrottamaan aistimellisen ihmisen tieteen havainnoista. Kuvan irrottaminen ajatteluperinteestä kasvatti sellaista rationaalisuutta, jolla ei ole subjektia. Näin on syntynyt ajatuksia ilman ajattelijoita, mieliä ilman kehoa, teoriaa ilman käytäntöä. Teoreettisen järjen ylivallan aikana kaikki muunlainen tieto menetti merkityksensä. Osa todellisuudesta jäi tieteen kenttään ja suuri osa inhimillisestä tiedosta väistyi teknisen katseen tavoittamattomiin. Syntyi sellainen havaitsemisen tapa, jossa kuvat on muotoon pakotettu ja jopa kadotettu. Mielikuvat, jotka oli aina hyväksytty ajatteluun kuuluvana, asetettiin tehtävään, jossa niiden tarkoitus oli heijastaa todellisuus mieleemme mahdollisimman tarkasti sellaisena kuin se on. Tämän havaitsemisen luonteen vuoksi kuva jäi modernin tieteen jalkoihin. Syntyi vastakohtaisuuksia tieteen kentällä. Tiede ja taide, käsite ja kuva oli asetettu toisilleen vastakkaiseksi ja toisensa poissulkevaksi tavaksi tieteen kentällä. Näin käsite ja kuva asetettiin henkisen elämän vastakkaisille suunnille.

---

<sup>180</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994, 123

## II Kuva

### 2 Kuvien olemassaolosta

Mielen kuvien olemassaolo on voitu jopa kyseenalaistaa. Kokeellisesti on pyritty osoittamaan, että mielikuvilla ei olisi mitään tekemistä ajattelussa.<sup>181</sup> Skeptisimpien tutkijoiden mukaan mielikuvat ovat ”*the pictorial fallacy*”, kuvallisia harhaluuloja. Arkihavainto ja introspektio puhuvat kuitenkin skeptikkojen ajatuksia vastaan. Arkihavaintojen perusteella ihmiset näkevät kuvia mielessään, mielen kuvia. Miten näihin havaintoihin tulisi suhtautua? Mielikuvien olemassaololle on olemassa introspektioon perustuvia todisteita.<sup>182</sup> Gustav Fechner kirjoitti vuonna 1860 kokonaisen luvun näkökuvista, muistikuvista ja näköjälkikuvista. Merkittävä tulos oli, että ihmisten kuvastot ovat hyvin erilaisia.<sup>183</sup> Pari vuosikymmentä myöhemmin Francis Galtonin teki tutkimuksensa mielikuvien luonteesta. Hänen tutkimuksensa koskivat lasten, kirjailijoiden, taiteilijoiden ja tutkijoiden visuaalisia näkökuvia. Galton kysyi tämän psyykkillisen ilmiön tutkimiseen apua tiedemiehiltä. Tiedemiehet suhtautuivat kuitenkin Galtonin työhön epäilevästi, epäilemällä jopa sitä, ovatko mielikuvat ylipäättään olemassa. He pitivät puheita mielikuvista pelkinä taruina, kuvalauseina, joita ei ole olemassakaan.<sup>184</sup>

Vaikka kuvien olemassaolo on asetettu kyseenalaiseksi, on kuitenkin voitu osoittaa, eritoten taiteilijoiden ja tiedemiesten ajatteluprosessia tutkittaessa, että ajattelullamme on vahvasti kuvallinen puoli. Viittaukset visuaalisuuteen ovat löydettävissä heidän kertoessaan tai kirjoittaessaan omista ajattelutavoistaan. Göran Schildt kirjoitti kirjassaan *Lainasiivin* seuraavasti: ”*Mutta ymmärrän kyllä että hänen filmisilmänsä pystyy säilyttämään menneisyyden muiston aivan eri tavoin havainnollisena kuin minun sanasidonnainen mieleni.*”<sup>185</sup> Kuvat saattavat olla läsnä ajattelussa niin vahvasti, että voimme

<sup>181</sup> Pertti Saariluoma ja Pauli Salo, *Symbolinen paradigma*, 2001, 228

<sup>182</sup> Dan Nadaner, *Visual Imagery, Imagination and Education*, 1988, 198–200

<sup>183</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 70. Hollo piti tätä Fechnerin käsitystä merkittävänä ideana. Tämä sama idea tuli esille myös muissa mielikuvia käsittelevissä tutkimuksissa

<sup>184</sup> Galton jatkoi tietämättään Fechnerin työtä kiinnostuessaan henkisistä mielikuvista. Galton antoi erityistä arvoa tutkittavien omille kertomuksille. Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 70–71. Dan Nadaner, *Visual Imagery, Imagination and Education*, 1988, 198–199, Roger Shepard, *The Imagination of the Scientist*, 1988, 160.

<sup>185</sup> Göran Schildt, *Lainasiivin*, 1995, 20

puhua ihmisistä, jotka ajattelevat kuvallisemmin kuin toiset. Paavo Haavikko sanoi TV-haastattelussa 22.6.2003, ettei hän vain ajattele visuaalisesti, vaan ”*olen sitä*”. Kuvilla on ollut erityisesti merkitystä luovien ihmisten ajattelun-prosessissa. Heillä on aina ollut kykyä kuvitella sellaista, mikä ei ole aktuaalista vaan potentiaalista. He ovat kyenneet kuvittelemaan asioita, joiden merkitystä muut eivät ole vielä ymmärtäneet tai nähneet. Mielikuvien muotoilu on ymmärretty ajattelun luovaksi piirteeksi.<sup>186</sup> Galton arveli, että ranskalaiset ovat selvästi visuaalisia ja viittasi heidän tieteellisiin keksintöihinsä, kielelliseen kyvykkyyteensä ja erinomaiseen taitoon järjestää juhlia.<sup>187</sup>

Psykologi ja kognitiivisen tieteen edustaja Roger Shepard kiinnostui aiemmin laiminlyödyistä introspektiivisistä raporteista, jotka käsittelivät non-verbaalisia mielen prosesseja. Hänen mukaansa mielikuvien tutkiminen introspektion avulla sai monet psykologit suhtautumaan skeptisesti mentaaliin prosesseihin.<sup>188</sup> Shepardin aineisto koostui luovien tiedemiesten, kuten Maxwellin, Einsteinin ja Watsonin, kertomuksista omasta ajatteluprosessistaan. Kaikki kertomukset olivat osoituksia siitä, että mielikuvilla oli keskeinen merkitys tutkittavien ajattelussa.<sup>189</sup> Albert Einstein kirjoitti ajattelustaan, ettei verbaalisuudella näytä olevan merkittävää roolia hänen luovassa ajattelussaan: ”*Sanoilla tai kielellä sellaisenaan kuin ne kirjoitetaan tai puhutaan ei näytä olevan mitään osuutta ajattelumekanismissani. Psykkiset kokonaisuudet, jotka näyttävät olevan ajattelun alkutekijöinä, ovat tiettyjä merkkejä ja enemmän tai vähemmän selviä mielikuvia, joita voi vapaaehtoisesti toistaa ja yhdistellä. Edellä mainitut tekijät ovat minun tapauksessani visuaalisia ja jotkut lihaksiin liittyvä laatua. Tavanomaiset sanat ja muut merkit on etsittävä vaivalloisesti vasta toisessa vaiheessa, kun mainittu assosioiva peli on riittävästi vakiinnutettu ja voidaan halutessa toistaa.*”<sup>190</sup> Maxwell kehitteli jokaiseen mentaaliseen ongelmaan henkisen kuvan. James D. Watsonin mukaan visualisoinnilla on merkittävä rooli sekä hänen että hänen kollegoiden-

<sup>186</sup> Pertti Saariluoma, *Taitava ajattelun psykologia*, 1995, Ulric Neisser, *Kognitio ja todellisuus*, 1982, 107, Kieran Egan ja Dan Nadaner, *Imagination and Education*, 1988, xi

<sup>187</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen osa I*, 1918, 74

<sup>188</sup> Roger Shepard, *The Imagination of the Scientist*, 1988, 153–154. Shepardin tutkimustulokset mentaalisesta rotaatiosta saivat hänet kiinnostumaan aiemmin problemaattiselta tuntuvista introspektiivisistä raporteista, jotka koskivat kuvia. Meillä on riittävän selviä tuloksia tästä mentaalisesta prosessista, jotta voimme todentaa, että tutkittavien subjektiiviset, introspektiiviset, raportit, ovat yhteydessä ajattelun prosessiin.

<sup>189</sup> Roger Shepard, *The Imagination of the Scientist*, 1988, 153

<sup>190</sup> Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, 1969. Saman lainauksen käyttää myös Roger Shepard 1988, 153



sa ajattelussa.<sup>191</sup> Rudolf Arnheim käsittelee ajattelun kuvia, *The Images of Thought*. Arnheim kuvaa esimerkin, jossa taiteilija maalaa ”sisäisen kuvansa” avulla teostaan. Työskennellessään hän vertaa valmista työtä mielessään olevaan kuvaan.<sup>192</sup> Viittausten avulla voimme osoittaa, että kuvilla on merkitystä ajattelussa, ja voimme puhua kuvallisista ajattelijoina – mielistä, joissa kuvat ovat merkittävässä asemassa ajatteluprosessissa.

Ajattelijat, jotka antoivat kuville tärkeän roolin ajattelussaan, ovat myös osoittaneet, että heidän ajatuksiaan ei voida sitoa kieleen. Einsteinille ajatuksen muuttaminen verbaaliseen tai symboliseen muotoon oli vaikeata. Francis Galton kertoi samasta ilmiöstä, kun hän kuvasi tieteellisen työn tekemistä. Hänen ajatuksensa eivät olleet sidoksissa kieleen.<sup>193</sup> Ajatuksia voi siis olla vaikea pukea sanoiksi. Ajatuksen taivuttaminen kielelliseen muotoon saattoi jopa rajoittaa ajattelua. Tutkimuksen luovat tiedemiehet ajattelivat kuvien avulla.

## 2.1 Ajattelun perusta on kuvissa

Kiistely kuvien olemassaolosta on osaltaan ollut viitoittamassa sitä tietä, ettei tähän ilmiöön kasvatuksen puolellakaan ole ollut viisasta tarttua. Ilmiö, jonka olemassaolo voidaan kyseenalaistaa, ei takaa menestystä tutkimuksen tekijälle. Pertti Saariluoma ja Pauli Salo toteavat ajattelun tutkimuksen kohdalta mielikuvista seuraavasti: ”Mielikuvien täsmällinen rooli ihmisen ajattelussa on yhä kiistanalainen ongelma. Tuskin kukaan koskaan epäilee niiden olemassaoloa, eikä juuri kukaan voi ajatella, että mielikuvilla ei olisi funktionaalista roolia ihmisen ajattelussa.”<sup>194</sup> Käsitys kuvien roolista ajattelussa on

<sup>191</sup> Roger Shepard, *The Imagination of the Scientist*, 1988, 155–168. Myös Gardner, *Mind’s new Science*, 1987, 128–129.

<sup>192</sup> Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, 1969, 97. Arnheim käyttää käsitettä ’inner design’ ’the designo interno’.

<sup>193</sup> Roger Shepard, *The Imagination of the Scientist*, 1988, 155–156, 160, 161. Einsteinin ja monet muut arvovaltaiset henkilöt, kuten Edison, Darwin, Rodin, toivat esille kielellisen kyvyttömyytensä. Einsteinin kielen kehitys oli viivästynyt ja hänen koulumenestyksensä verbaalisissa tehtävissä johtivat huonoon koulumenestykseen. (Shepard 1988, 156).

<sup>194</sup> Pertti Saariluoma & Pauli Salo, *Symbolinen paradigma*, 2001, 243. Saariluoman ja Salon (2001, 228) mukaan jo Aristotelen aloittamasta ajattelun tutkimuksesta saakka mielikuvilla on ollut merkittävä rooli representoimisessa. Representaatiolla tarkoitetaan edustuksia mielessä. Ks. myös Pertti Saariluoma (1995) *Taitavan ajattelun psykologia*, Mielikuvat ja ajattelu 143–147.

kuitenkin ollut ja on edelleen ajassamme kiistanalainen. On ajattelijoina, joille kuva on merkittävä ajattelun tekijä, eikä sitä voida irrottaa ajatteluprosessista edes rationaalisessa ajattelussa. Gaston Bachelardille kuva oli kaiken **tiedon lähtökohta**, inhimillisen kokemuksen perusta, joka edeltää rationaalista ajattelua. Aktiivisen rationalismin, nykytieteen kasvavan rationalismin alueen, tulisi ylittää, kahlita tai estää kuvan esiintulo. Näin Bachelard osoittaa kuvan paikan rationaalisuudessamme: se asettuu rationaalista ajattelua edeltävään hetkeen.<sup>195</sup>

Antonio Damasio mukaan ajattelun alkuperä on kuvissa ja ajattelu on kuvavirtojen toimintaa.<sup>196</sup> Italo Calvinolle nuo kuvat ovat keveitä, liikkuvia ja kuljettavat mukanaan tietoa. Kuvan jähmettäminen ja irrottaminen ajattelupe-  
rinteestä johti siihen, että menetimme perustavanlaatuisen kykymme ajatella kuvin.<sup>197</sup> Calvino viittaa tilanteeseen, jossa kuvien tulisia säilyä tuoreina ja keveinä. Mutta se painon ja raskauden tunne, liikkumattomuus ja sameus, joka syntyy usein elämän tosiseikkojen ja ajatuskuvien välille, saattaa aiheuttaa kuvien häviämisen. Meidän tulisi voida säilyttää keveyden tuntu, *lightness*, joka pitää sisällään herkkyyden ja haurauden. Keveys mahdollistaa kuvien säilymisen. Elämisen raskaus syntyy elämän pakottavista muodoista, ja kuvat voidaan kadottaa muotoon pakottamalla.<sup>198</sup>

Modernissa tieteessä syntyi sellaisia ajattelutottumuksia, jotka estivät kuvallisen ajattelun olemassaolon. Näillä modernin tieteen hyveillä ajatustottumuksilla, on ollut ja on edelleen merkittävä vaikutus kuvan olemassaoloon. Gaston Bachelardille poeettisen kuvan<sup>199</sup> tarkasteleminen edellyttää ajatuk-  
sellisista tottumuksista luopumista. Hänen mukaansa kuvia ei voida tutkia tottumuksen valossa, pikemminkin kuvien tutkija joutuu purkamaan kaikki tottumuksensa. Perustan käsite saattaisi olla jopa turmioksi. Äkillisen kuvan leimahtamisen tutkiminen pakenee tottumusten varaan rakennettua tutkimus-  
ta. Bachelardin lähtökohta on hetkellisen kuvan esiintulossa, siinä elämisessä ja siitä kumpuavassa ajattelussa. Kuvan luonne on aina uusi, aktiivinen ja välitön. Tieteellinen varovaisuus saattaa johtaa kuvien luonteen menettämi-  
seen. Hän tarkoittaa asenteella tutkimusta, jossa henkilökohtaiset tulkinnat pyritään pitämään ulkopuolella.<sup>200</sup>

<sup>195</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 9, 31

<sup>196</sup> Antonio Damasio, *Tapahtumisen tunne*, 2000, 288.

<sup>197</sup> Italo Calvino, *Kuusi muistiota seuraavalle vuosituhannele*, 1999, 23, 96

<sup>198</sup> Italo Calvino, *Kuusi muistiota seuraavalle vuosituhannele*, 1999, 13, 14

<sup>199</sup> Gaston Bachelardille (2003, 32) ”Poeettinen kuva tarkoittaa psyyken äkillistä esiinnousua.”

<sup>200</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 32, 34, 35

Bachelardin ajatukset kumpuavat erityisesti nykytieteen rationalismin ajatustottumuksista ja niistä luopumisesta. Kuvan tutkimuksen oleelliseksi perustaksi muotoutuvat perinteisen tieteen ajattelutottumukset, vaikka Bachelard ei sitä mainitsekaan. Hän vastustaa kaikkia raameja ja periaatteita, jotta kuva tulisi ymmärretyksi sellaisenaan. Kaikki periaatteet ”*lukitsisivat (runo)kuvan olemuksellisen tämänhetkisyyden, sen olemuksellisen psyykkisen uutuuden*”<sup>201</sup>. On vaikeata rakentaa perinteitä hetkellisten kuvien olemassaolon varaan. Lähtökohta voi osoittautua tuhoisaksi jopa kuvalle itselleen. Tieteelliselle ajattelutavalle olisi luontevaa säilyttää jonkinlainen yhteinen kuvavaranto. Jo traditio sulkee jokaisen ajattelijan jo sisäänsä, emme voi koskaan olla ulkopuolella, silloinkaan, kun ajattelemme eri tavalla. Olemme itse eri tavalla ajattelevana, tottumukseen sitoutumattomanakin, aina kuitenkin sisäpuolella – mutta ulossuljettuina.<sup>202</sup>

Vaikkemme kykene tutkimaan kuvaa perinteisten tottumusten avulla, voimme jättää kuvan olemassaololle mahdollisuuden purkamalla tietoisesti sellaisia tottumuksia, jotka asettavat sen marginaaliin. **Tottumusten purkaminen on edellytys kuvan olemassaoloon.** Kuvat voidaan kadottaa huomaamattomilla itsestään selvillä älyllisillä tottumuksilla. Bachelardille kuvan olemuksen ymmärtäminen ja kunnioittaminen tarkoittaa irrottautumista tieteellisestä varovaisuudesta, asenteesta, joka liittyy perinteiseen rationalismiin. Hän kutsuu tuota tieteen tekijän päässä käytävää kamppailua kulttuuriseksi draamaksi. Hän kiistää tieteen liikkumattomat ajatukset<sup>203</sup>, järjen ilmentymät ja totunnaisten objektiivisuuden.

Bachelardin kuvakäsitys poikkeaa modernin tieteen perinteestä pelkkänä aistihavaintona. Hänelle kuva ei ole vain aistitodellisuuden korvike, aistien välittämä aistihavainto tai mimeettinen jälki todellisuudesta.<sup>204</sup> Kuva liittyy ihmisille läheisempään, sisäisempään ja rakkaimpaan ”*sydämen, sielun ja olemisen välittömänä ilmentymänä*.”<sup>205</sup> Kuva kantaa mukanaan todistusta sielusta ja kajahtelevat lukijassaan tai katselijassaan ja tekevät hänestä osallistujan. Bachelardin tavoitteena kirjoittaessaan Tilan poetiikkaa oli osoittaa, että kuva ”*antaa meille sielun, että yksi poeettinen kuva kantaa todistusta sielusta, joka löytää oman maailmansa, maailman, jossa se haluaisi elää ja*

<sup>201</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 32

<sup>202</sup> Mika Ojakangas, *Lapsuus ja auktoriteetti*, 1997, 22

<sup>203</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 35. Hän viittaa ajatteluun, jossa ”kuvat, jotka kellivät tyytyväisenä liikkumattomuudessaan”, (2003, 36)

<sup>204</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 63

<sup>205</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 34,36.

*joka on elämisen arvoinen.*”<sup>206</sup> Kaikessa hetkellisyydessään kuva antaa meille mahdollisuuden ymmärtää ihmistä. Kuvallisuus suuntaa ajatteluamme ja siten meitä kohti sisäistä ja maailman kokemista ja selittämistä itsestä ulospäin. Kirjailija Milan Kundera kuvaa täyttymystä, jossa paino hiljalleen siirtyy keveydeksi: *”Onnistuessaan hän koki huumaavan hetken: sielu nousi ruumiin pinnalle kuin kannen alta ryntäävä miehistö, merimiehet, jotka täyttivät koko kannen ja laulavat heiluttaen käsiään kohti taivasta.*”<sup>207</sup> Kunderan ajatuksiin voidaan rinnastaa Bachelardin ajatus siitä, että ennen kuin kuva liikuttaa pintaa, se on jo koskettnut syvyyksiä.<sup>208</sup> Olemme ehkä tavoittaneet jotakin, kun voimme sanoa, että olen löytänyt paikkani maailmassa ja maailmasta on tullut kotini. Tilassa, jossa ihminen kokee olevansa osa maailmaa ja osallisena siihen, hän kykenee asumaan maailmaa onnellisena.

Bachelardin mukaan käsitys kuvasta on *”monenlaisten väärinkäsitysten rasittama; kuvia nähdään, kuvia jäljennetään, kuvia säilötään muistiin*”<sup>209</sup>. Emme pääse kovin pitkälle kuvaymmärryksessämme, jos ajattelemme, että kuvittelu on kykyä tuottaa kuvia.<sup>210</sup> Kuva on kaikkea muuta, *”kuin kuvittelun välitön tuote*”.<sup>211</sup> Antonio Damasion mukaan kuvalla, representaatiolla, hahmolla tai kartalla on epäselviä merkityksiä. Hän tarkoittaa kuvalla mielen hahmoa tai äänikuvaa, tuntokuvaa tai hyvinvoinnin tilaa. Hän haluaa kuitenkin osoittaa, että tämänkaltaisten sanojen käyttäminen on tarpeellista.<sup>212</sup> Kuvaymmärryksemme on kaikesta huolimatta pitänyt kuvan aistihavaintona, eikä sen merkitystä ajattelun prosessissa ole kyetty varmasti osoittamaan. Monenlaiset väärinkäsitykset ovat esteenä kuvatiedon olemassaololle ajassamme. Kuvan ymmärtäminen pelkkänä aistihavaintona, ei oikeaan tietoon johtavana tekijänä, liittää kuvan yksinomaan fantasiaan.

## 2.2 Kuvatieto, pelkkää fantasiaa

Ajatus mentaalisesta kuvasta ymmärrettiin varhain. Kysymys ei ole uudesta ilmiöstä. Jo antiikin aikoina pohdittiin sitä, kuinka näköaistimuksesta syntyy

<sup>206</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 21

<sup>207</sup> Milan Kundera, *Olemisen sietämätön keveys*, 1991, 59

<sup>208</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 43

<sup>209</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 62

<sup>210</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 63

<sup>211</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 62

<sup>212</sup> Antonio Damasio, *Tapahtumisen tunne*, 2000, 20, 287–288

kuva mieleemme, mielikuva. Kreikkalaiset tutkivat sitä, kuinka visio muodostuu, kuinka ymmärrämme näkyvän maailmamme ja kuinka tämä tieto edesauttaa yleistä tietoaamme. Varhaisin tälle ilmiölle annettu nimi oli *fantasia*. Fantasialla tarkoitettiin tuolloin samaa kuin nykyisin tarkoitetaan mielikuvalla tai havaintomielteellä. Sen vanhin tunnettu merkitys olikin todellisuudesta muodostunut näkökuva mieleen. Kuva liitettiin alun alkaen näkemiseen ja näköaistiin siksi, että mielen kuva muistutti erityisesti näköaistin välittämää kuvaa todellisuudesta. Mielikuva yhdistettiin verbiin valaista, merkityksessä tuoda valoa, tuoda näkyviin. Valaiseminen merkitsee näkyväksi tekemistä, näköä ja sitten mielessä näkyvää ts. mielikuvaa.<sup>213</sup> **Näköaistin välittämä mielle edusti selkeästi kuvaa ja jätti käsitteen pysyvästi tieteen kenttään.**

Kuvan liittäminen fantasiaan on johtanut lähinnä affektiiviseen suhtautumistapaan tieteen kentällä: *”Kuvittelun suurimmat rakastajat ovat sille tehneet yhtä paljon vahinkoa kuin sen pahimmat vihamiehet. Ja kristilliseltä kannalta sopisi lisätä, että sekä vihaajat että rakastajat ovat erehtyneet; sitähän todistaa jo heidän suhtautumisensa affektiivinen laatu.”*<sup>214</sup> Fantasian nimeäminen todellisuudesta irtaantuneeksi ajatteluksi merkitsi asennetta, jossa kuvat menettivät samalla niille kuuluvan muun tiedollisen ja kasvatuksellisen arvon. Näin ymmärrettyinä kuvat ovat saaneet olla rauhassa kasvattajien keskuudessa, erityisesti kasvatustieteilijöiden keskuudessa. Fantasian asema tiedon ja kognition keskeisenä osana murtui hyvin pian uuden ajan tieteellisen toiminnan myötä, ja pian mielikuvituksella, kuvatiedolla, ei ollut osaa tietämisessä. Tieto, joka tieteen representaation ja kielellisen kääntein aikana on jäänyt marginaaliin, käsitteellistettiin mielikuvitukseksi, fantasiaksi

<sup>213</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*, 1918, 10. Vanhin kuvallisuuteen liittyvistä käsitteistä, on fantasian käsite, joka tunnettiin kreikan filosofien keskuudessa. Fantasialla tarkoitettiin mielen kuvaa, havaintomiellettä eli mielikuva, joka syntyy näkemisessä. Kuvallisuuden käsitettä on pohdittu filosofian alkuajoista lähtien. Kreikkalaiset tutkivat näköhavainnon muodostumista, Platon korosti, että sielu muodostaa havainnon ja Aristoteles oli enemmän kiinnostunut siitä, kuinka silmä toimii (Howard Gardner, *Mind's new Science*, 1987, 296).

<sup>214</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 45. Hollo käsittelee mielikuvituskäsitteen ja kasvatuksen välistä suhdetta toisessa luvussa s. 45–58. Hänen mielestään ilmiötä ei ole arvostettu kasvatustieteessä ja määrittää tähän syyksi määritelmien moninaisuuden. Erityisesti on korostettu kuvittelun kielteisiä puolia. Hollon mukaan affektiivinen suhtautuminen luo vastakohtia, mutta ei pyri ilmiön täsmälliseen ja analyttiseen määritelmään.

tai haaveeksi.<sup>215</sup> Kuvien paikka määrittyi tämän kautta ja joutui epämääräisen tiedon ja luulon alueelle. ”*Missä kuvittelu esiintyy väkevänä, siellä järki ehdottomasti samenee*”<sup>216</sup> tai ”*voimakas mielikuvitus on sosiaaliseltakin kannalta mitä arveluttavin asia, sillä ei ole mitään vaarallisempaa kuin kunnioittavasti kuunnella henkilöitä, joiden mielikuvitus on väkevä ja eloisa.*”<sup>217</sup> Mielikuvitus ei luo tiedettä vain runoutta ja taidetta, joka on pikemminkin mielihyvää tai peli kuin tiedettä.<sup>218</sup> Fantasia-ajattelun määrittyminen negatiivisesti todellisuudesta irtaantuneeksi ajatteluksi piti ilmiön erossa tieteellisestä ajattelutavasta.<sup>219</sup>

Tämä ilmeisen fantasiakielteisyyden vuoksi kuvittelu, siinä määrin, kun sen toimintaa ja olemusta ymmärrämme, ei ole kuulunut kasvatustieteen sanastoon aikoihin. Kuvittelun merkitys on jäänyt paitsioon tieteellisessä keskustelussa ja näin ollen myös kasvatuksellisesta sanastosta. Sivumennen lienee siihen viitattu, mutta useimmiten Hollonkin mainitsemalla tavalla. Hänen mukaansa esitys saattaa esiintyä sellaisen otsakkeen alla, että sitä on vaikea ensisilmäyksellä tunnistaa.<sup>220</sup> Aikaamme voidaan kuvata puhtaan käsitteellisen ajattelun valta-aikana, jolloin kuva ja käsite ovat osoittautuneet jokseenkin vastakkaisiksi. Kuvittelu on koettu fantasian kaltaiseksi todelli-

<sup>215</sup> Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitysten jäljillä*, 1997, 16. Kupiainen ottaa esimerkiksi italialaisfilosofi Agamben, jonka mukaan fantasialla oli keskiajan perinteessä hyvin tärkeä merkitys. Fantasia kosketi ihmisen kokemusta hyvin laajasti; se oli sie-lun kaikkien äärimmäisempien kokemusten paikka. Ja juuri fantasiassa saatettiin päästä myös syvimpään tietämiseen ja viisauteen tai harhautua mielisairauteen.

<sup>216</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 24. Ajatus löytyy Malebranchilta. Ajattelun suuntaa viitoitti tuolloin Descartesin ajatukset ja Hollon mukaan Malebranch noudatteli Descartesin kaavaa. Mielikuvituksen toiminto rajoittuu aineellisiin olioihin, joiden kuvia se luo mieliimme. Hollon mukaan Malebranchin antama ”*hylkäystuomio on kiihkoi-suudessaan aivan omalaatuinen*” ja pyrki halventamaan mielikuvituksen ilmiötä. (s. 23–24)

<sup>217</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 24. Hollon mukaan Malebranch viittaa ajatuksissaan tilaan, jossa mielikuvitus aiheuttaa esteitä totuuden tavoittelussa.

<sup>218</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 19

<sup>219</sup> Fantasiakertomukset ja elokuvat kuten Taru Sormusten Herrasta ja viime vuosien menestyskirjat ja elokuvat Harry Potterista ovat vakiinnuttaneet fantasian asemaa. Suhteessa aikaamme – fantasia kirjallisuuden ja elokuvien kulta-aikaan – tämä käsite mielletään edelleen äärimmilleen todellisuudesta erottuvaksi ajatteluksi. Perussanakirjassa fantasia määritellään seuraavasti ”*mielikuvitus, kuvitteellisuus, kuvitelma*” (Kaarina Turtia, *Sivistyssanakirja*, 2001, 139).

<sup>220</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 195. Juho Hollo kirjoitti väitöskäytöksensä kahdessa osassa. Ensimmäisessä osassa hän tarkastelee mielikuvitusta ja sen kasvattamista tarkastellen mielikuvituskäsitteen historiaa, mielikuvituksen merkitystä älyllisenä funktiona ja sen kiinteää liittymistä tunne-elämään. Toisessa osassa Hollo pohtii sitä, kuinka mielikuvituksen kasvattaminen on mahdollista.

suudesta irtaantuneeksi asenteeksi, joka väistämättä on saanut tiedollisen elämän kannalta halvan ja karkean merkityksen. Kuvittelu voi esiintyä kuvitteellisena auteruuksena, vieraantumisenä todellisuudesta.

Kuvitteellisuuden kielteiset vaikutteet liittyvät lähinnä käsitelmäritteilyyn, jossa fantasiaa on haaveilua ja moraalisesti arveluttavaa, todellisuudesta irtaantunutta ajattelua. Fancy on turhanaikainen viihdyttävä mielihyvän lähde, joka tarjoaa lepopaikkoja järkeen.<sup>221</sup> Fantasiaihmisen kasvattaminen merkitsee pelkkää fantasiaihmisen kasvattamista. Näissä ennakkoluuloissa useimmat kasvattajat luulevat, että siten kasvatetaan pelkästään tunneihmisiä, herkkätunteisia, haavemielisiä kansalaisia, mihin koulua ei tulisi sotkea. Hollo kirjoittaa professori Th. Reinin ajatuksen, jossa tämä kieltäytyi antamasta mielikuvitukselle arvoa ja kuvasi mielikuvituksellisia olentoja seuraavasti: ”*Pelkkä mielikuvituksen ihminen – juoksee toisella kertaa päänsä kivi-muuriin, koska hän luulee sitä vain sumuseinäksi, toisella kertaa hän taas pelkkää puusta putoavaa lehteä.*”<sup>222</sup>

### 2.3 *Nomen est omen*

Kuvan ymmärtäminen pelkkänä aistihavaintona liitti sen fantasiaan ja kielteisyyteen. Kuitenkin, niin kuin aiemmin tuli osoitetuksi, monet ajattelijat ovat antaneet aistihavainnolle merkittävän aseman ajatteluprosessissaan. Gaston Bachelardin mukaan kuva on monien väärinkäsitysten rasittama. Affektiivista suhtautumistapaa voidaan pitää ajassamme yhtenä kuvaan liitettävänä väärinkäsityksenä. Kuvan tai kuvatiedon on pitänyt tieteellisestä havainnosta irrallisena myös toinen väärinymmärrys: kuvat on liitetty kuvittelun kyvyksi, ja kuvittelu on määrittynyt kyvyksi muodostaa näitä kuvia. Pitäytyminen konkreettisuudessa kuva-ajattelussa korostaa edelleen kuvan merkitystä todellisuuden havaintona, aistihavaintona.

Tätä puolta käsitteestä Juho Hollo lähestyy kansanomaisten käsitysten avulla.<sup>223</sup> Kansanomaiset käsitykset kertovat elävästi niistä elävän elämän

<sup>221</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 19

<sup>222</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 276, viite 8

<sup>223</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 64–67. Kansanomainen käsityksellä hän tarkoittaa niitä merkityksiä, joita ilmiö puhekielen avulla saa. Meidän aikamme tämännäköinen tieto vaatisi tutkijalta laadullisen tutkimuksen avulla kartoitettavaa materiaalia, jota voisi tutkimuksen luotettavuuden varmistaa. Hollo pohjaa nämä ajatukset omaan tark-

tilanteista, joissa ihmiset yleensä käsitettä käyttävät: Millaiseen ilmiöön nämä määritelmät viittaavat? Mitä nämä kansanomaiset käsitykset kertovat itse ilmiöstä? Eli minkälainen luonne ilmiölle muodostuu? ”*Nomen est omen*” on vanha sanonta ja tarkoittaa suomeksi *nimi on enne*. Tuolla sanonnalla Hollo viittaa siihen kansanomaiseen käsitykseen (joka ei jäänyt yksinomaan vain kansanomaiseksi), jossa mielikuvituksella kirjaimellisesti, sanajuureenkin vedoten, tarkoitetaan mielessä esiintyviä kuvia, tajuntamme kuvallisuutta. Hollon mukaan monet psykologit ovat käsitelleet mielikuvia sellaisenaan, mitä ne ovat. Siinä he ovat olleet uskollisia nimelle, vis nominis, mielen kuvat.<sup>224</sup> Mieleen kuvautuminen on ollut toinen merkittävistä näkökannoista mielen kuvituksen merkitystä tietoisuudessa pohdittaessa. Jo vanhoilta ajoilta periytyy laaja käsite, jonka mukaan mielikuvituksella tarkoitetaan mielikuvia, sitä tosiasiaa, että tajunnassamme esiintyy havainnollisia sisältöjä. Tätä näkökulmaa Hollo kutsui työssään *fenomenologiseksi*. Fenomenologisella määrittelyllä voimme tarkastella mielikuvien muodostumista ja olemusta, mielikuvituksen ainesta.<sup>225</sup>

Mielikuvitus typistyi lopulta kuitenkin pelkäksi sisäisiä asioita koskevaksi alueeksi. Mieleen kuvautuminen ymmärretään **sisäiseksi havaitsemiseksi**. Kuvitellessani näen kuvan mielessäni. Näin on ymmärrettävää, että puhutaan näkemisestä ja sisäisestä näkemisestä, sielunsa silmin näkemisestä. Tällä tavalla mielikuvien merkitys ei tule merkityksellisellä tavalla esille: ymmärrämme mielikuvat vain niin, että ne ilmenevät meille mielessä. Ne ovat vain olemassa kuvina. Tutkimuksissa mielikuva (*imagery* ja *imagination*) on liitetty mielikuvitukseen. Mielikuvilla on paikkansa mielikuvituksellisessa aktiivisuudessa. Mielikuviiin liitettävän tiedon avulla voimme hälventää mystisyyttä, joka liittyy mielikuvitukseen.<sup>226</sup> Kun kuvailemme mielikuvitusta, viittaamme useimmiten kapasiteettimme, kykyymme, ylläpitää ja luoda mielikuvia mielessämme. Mielikuvien luonnetta on vaikea kuvailla. Mielikuvat myös koetaan hyvin eri tavalla – toisilla on vilkas kuvallinen mielikuvaajattelu, toiset eivät halua puhua mielikuvista, eikä niitä ehkä siten ole olemassakaan. Mielikuvista ollaan siis hyvin eri mieltä.<sup>227</sup>

---

kaan havainnointiin ja ymmärtämiseen ympäröivästä maailmasta. Mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi tutkia opettajien käsityksiä kuvasta.

<sup>224</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 62, 64, 90–91

<sup>225</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 9, 93, 148–157

<sup>226</sup> Dan Nadaner, *Visual Imagery, Imagination and Education*, 1988, 198

<sup>227</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 3–4



Mielen kuvituksen tumma puoli on ollut se, että ei ole voitu määrittää sen arvoa tuottavassa ajattelussa.<sup>228</sup> Mielikuvituksen käsitteet sisältävät ennakoluulon, jonka mukaan mielikuvitus ja järki ovat erillisiä intellektuaalisen aktiivisuuden osia.<sup>229</sup> Mielikuva-ajattelu on liitetty jopa primitiiviseen ajatteluun ja asetettu näin älyllisen ajattelun vastakohdaksi. Primitiivistä ajattelua on pidetty sisäisenä maailmana, johon liittyy fantasiaa; *'knowing of an inner world'*, johon liittyy fantasiaa. Objektivisten havaintojen tekeminen on taas tietämistä ulkopuolisesta maailmasta, *'the knowing of an outer world, the objective perception'*.<sup>230</sup> Kuvat on ymmärretty pelkiksi subjektiivisiksi kuviksi. Näin ymmärrettynä tieteellinen ajattelu ei voi olla yksinomaan subjektiivisia mielikuvia. Näin mielikuvituksen käsite typistyi ja peitti alleen kaikki muut merkitykset.

Konkreettinen kuväkäsitys ja pitäytyminen kuva kuvana -ajatuksessa sai aikaan myös tutkimukseni kannalta merkittävän jaottelun: käsitteen ja kuvan välisen eron syntymisen. Käsitys kuvasta on ollut vaikuttamassa siihen, kuinka illuusio kuvattomasta, käsitteellisestä ajattelusta on päässyt syntymään.

## 2.4 Käsitys kuvattomasta ajattelusta – käsitteellinen ajattelu

Kuvattomuus liittyy ajatukseen epähavainnollisen aineksen olemassaolosta ajattelussa, jonka myötä on päässyt syntymään oppi epähavainnollisesta kuvattomasta ajattelusta. Mistä käsitys kuvattomasta ajattelusta syntyy? Seuraavassa pohdin kysymystä käsitteen ja kuvan tarkastelun kautta.

Käsitteellisen alla piilee sellainen tietopuolinen tajunnansisältö, jonka arvellaan eroavan mielikuvista. Käsityksen mukaan havainnollisten mielikuvien rinnalla mielessämme esiintyisi tajuksia asenteita ja tietoa, jotka muodostavat ajattelun epähavainnollisen aineksen. Epähavainnollinen aines on tietoa, tarkoitusta ja tajuksia asenteita. Ajattelu on omalaatuinen tietuelämän funktio; ajattelulle tunnustetaan erikoinen *epähavainnollinen sisältö*.<sup>231</sup> Epähavainnol-

---

<sup>228</sup> Kieran Egan & Dan Nader, *Imagination and Education*, 1988 (johdanto)

<sup>229</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 45–46

<sup>230</sup> Heinz Werner, *Comparative Psychology of Mental Development*, 1964 143–143. Kirjassa mainitaan tutkimus, jossa todettiin, että tummaihoisilla amerikkalaisilla esiintyy enemmän mielikuvia kuin valkoihoisilla.

<sup>231</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 68–69. Hollo otti ensimmäisen kerran esille kuvattoman/epähavainnollisen ajattelun teeman käsitellessään Gassenden ja Descartesin välistä kiistaa puhtaasta ymmärtämisestä eli käsittämisestä. Jo tuolloin hän piti

linen ajattelu ei sisällä kuvallista havaintoainesta, vaan tiedollista tajunnansi-sältöä.

Juho Hollo esittää kysymyksen näiden epähavainnollisten tiedon aines-ten olemassaolosta: *"Onko meidän otaksuttava erikoista 'epähavainnollista' tiedon ainesta tajunnasta löytyvän?"*<sup>232</sup> Hollon mukaan otaksuma kuvatto-masta ajattelusta on tarpeeton. Hänen mielestään sekä epähavainnollisen että havainnollisen ajattelun kannattajat ovat töillään toisiaan arvostellessaan molemmin puolin myöntäneet, että tämä oletettu ajattelutapojen eroavaisuus on tuonut uutta tietoa esille toisiaan täydentäen ja korjaten.<sup>233</sup> Erityisesti ymmärryksemme mielikuvan olemuksesta osoittaa ajatustapojen – käsitteel-lisen (epähavainnollisen) ja kuvallisen (havainnollisen) – välisen suhteen. Hollo ottaa kuvattoman ajattelun esille yhteydessä, jossa hän pohtii mieliku-vien olemusta ja määrittymistä. **Hänen mukaansa ajattelun epähavainnol-linen sisältö on riippuvainen ymmärryksestämme mielikuvien olemassa-olosta.**<sup>234</sup>

#### 2.4.1 Kuvat menettävät kuvan luonteen – havainnollisuutensa

Kuva ei ole näkökuva, eikä sitä voida ymmärtää yksinomaan katselemalla. *"Mielikuva ei siis suinkaan merkitse vain näkökuvaa – lauseparret sellaiset kuin 'sielun silmäin edessä', 'tajunnan kenttä', 'sisäinen näkemys' ja monet muut pyrkivät johtamaan kouluttamatonta ajatusta tästä kohden harhaan, niin että etsitään vain 'katselemalla' mielestä ns. havainnollisia aineista – eipä se edes, kuten äsken huomasimme, saa merkitä esineellisiä kuvia muka abstraktisten sanakuvien vastakohtana."*<sup>235</sup>

---

kysymystä kiinnostavana nostaan Gassenden ajatuksia Descartesin puhtaan ymmärryksen rinnalle kisaamaan. (katso luku Rationaalisuusprosessi)

<sup>232</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 89

<sup>233</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 86–87, 227. Hollo viittaa ajatteli-joihin, jotka ovat esittäneet oppia epähavainnollisesta ajattelusta ja osoittaa myös innok-kaimpia kuvattomuuden vastustajia, mainiten Titchenerin ja Angellin. Ranskalainen Alfred Binet puolusti ajattelua *sans images*, ilman kuvia. Hollo viittaa myös Eino Kailan väitöskir-jaan *Über die Motivation und die Entscheidung*, missä Kaila käsittelee ja arvostelee oppia epähavainnollisesta ajattelusta

<sup>234</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 90–91

<sup>235</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 78–79. Mielikuvien käsittelyssä on otettava huomioon, ettei kuvia voida yksinomaan ymmärtää näkökuviksi. Hollon mieles-tä erilaiset mielikuvalajit paljastavat kuvatutkimuksen monipuolisuuden.

Kuvilla ei tarkoiteta yksinomaan visuaalisia esityksiä eikä mielenkuvitus välttämättä saa kuvan muotoa.<sup>236</sup> Kuvat voivat saada myös musikaalisia tai draamallisia muotoja.<sup>237</sup> Hollo valaisee erilaisia mielikuvalajeja mukaellen Ludwig Pfeifferin esimerkkiä. Kun kuulemme sanan kirkonkello, voimme joko nähdä kuvan mielessämme (näkökuva) tai kuulemme (kuulokuva) sen soinnin, tai jos olemme joskus soittaneet kelloa, herää liikuntomielikuva<sup>238</sup>. Esimerkki kuvaa myös Hollon omaa kantaa kuvien olemuksesta.<sup>239</sup> Hollo mainitsee erilaiset mielikuvalajit, kuten auditiivisen ja motorisen lajin. Useimmat tutkijat ovat kuitenkin alkaneet puhua näistä tyypeistä yhä varovaisemmin. Voimmekin ajatella, että ihmiset, jotka eivät ajattele sanoin, ovat visuaalisia, kun taas sana-ajattelussa sitä vastoin akustis-motorisia. Merkittävää Hollon mukaan oli esine- ja sanakuvien erottaminen toisistaan. Mielikuvat voivat esiintyä esineinä tai sanoina. Jos kysymyksessä on konkreettinen esine, jonka voimme aistia, käytämme esinekuvaa. Abstraktissa ajattelussa taas tulevat esille sana- eli kielikuvat. Meidän päiviimme saakka on Hollon mukaan säilynyt ns. epämääräinen tyyppi, jossa mikään kuvalaatu ei ole erikoisemmin kehittynyt (näkö-, kuulo- tai liikuntokuva).<sup>240</sup>

Kuvien syntymiselle on monta porttia: näkö, kuulo, maku ja haju sekä kosketus. Mielikuvat rakentuvat muutenkin kuin näköaistimuksen välittämien kuvien avulla.<sup>241</sup> Meidän ei tarvitse todella nähdä jotakin visualisoidaksemme. Runo tai kertomus kirjassa voi herättää intensiivisiä mielikuvia, aistimuksia ja tunteita. Erilaisten mielikuvalajien olemassaolon tarkastelujen jälkeen mielikuva ei siis enää merkitsekään vain näkökuvaa.<sup>242</sup> Näin ollen se ohje, jonka annoin itselleni tutkimusprosessissa aluksi annoin, laitoin silmät kiinni ja ajattelin, johti tässä mielessä kokemattoman ajattelijan harhaan: ”Laita silmät kiinni ja ajattele!”. Mielikuvia ei voi tutkia ainoastaan mielen

<sup>236</sup> Antonio Damasio, *Tapahtumisen tunne*, 2000, 287

<sup>237</sup> Dan Nadaner, *Visual Imagery*, 1988, 198–199

<sup>238</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 77

<sup>239</sup> Pfeiffer ja Ernst Meumann oivalsivat Hollon mukaan kuvien olemuksesta tärkeän seikan. Mielikuvat voidaan jakaa esine- ja sanakuviksi. Tämä jako jakaa mielikuvien tärkeimmät lajit (näkö-, kuulo- ja liikuntokuvat) kahteen ryhmään.

<sup>240</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 72–73, 74, 76, 77. Mielenkiintoisia ovat kirjoitukset ”sisäisestä puheesta”, jota yritettiin selvittää psykologisten tutkimusten avulla. Tämä johti siihen, että nämä erilaiset mielikuvalajit yritettiin asettaa tärkeysjärjestykseen. Tämän kautta yksilölliset eroavaisuudet alettiin hyväksyä. (Hollo 1918, 73–74).

<sup>241</sup> John E. Dowling, *Creating mind. How the brain works?* 1998, 184, 185. Antonio Damasio, *Tapahtumisen tunne*, 2000, 287

<sup>242</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 78–79

havainnollisia aineksia tarkastelemalla. Kuvat eivät merkitse esineellisiä kuvia abstraktien sanakuvien vastakohtana. Kuvallisuutta ei voida tulkita konkreettisena käsitteenä, joka merkitsisi yksinomaan kuvia.

Mielikuvalajit **menettävät havainnollisuutensa** eivätkä vastaa todellista havaintoa. Kuitenkin ne jäävät kannattavina osina mieleemme. Ne kadottavat mielessämme kuvan luonteen. Mielikuvat, epähavainnolliset tajunnan sisällöt, jotka silti vielä kannattelevat ja edustavat merkityksiä, ovat symboleja, vertauskuvia. Monenlaiset tajunnan mielikuvat, mielikuvalajit, voivat menettää havainnollisuutensa.<sup>243</sup> Kuva ei ole näkökuva, kuva ei saa ajattelussa yksinomaan kuvan muotoa. **Mielen kuvat esiintyvät mielessämme erilaisissa muodoissa:** sisäisenä puheena, kuvina, vaikutelmina ja elämyksinä. Kuva saa erilaisia muotoja eri aistien välittämän tiedon mukaan. Mielikuva ei ole läheisessä suhteessa visuaaliseen havaintoon, eikä se ole valokuva tai maalaus, analogia todellisuudesta. Kuva on monella tavalla erilainen. Hollo toteaa Meumannin vedoten, että ajattelemme joko havainnollisin kuvin tai hiljaisen puhumisen muodossa, ja hän toteaa myös visuaalisen lukemisen olevan mahdollista.<sup>244</sup>

Toisinaan käsitteet erehdytään määrittelemään epähavainnolliseksi, kuvattomaksi, ajattelun sisällöksi. Käsitteillä tarkoitetaan tietopuolisia tajunnan sisältöä, joka ei oikeastaan Hollon mukaan ole *sananmukaisesti* (fenomenologisessa mielessä) mielikuvia. Käsitteet eivät viittaa mielikuviin konkreettisesti kuvana. Havainnolliset ainekset ovat mielikuvia. Ajatukset ovat epähavainnollisia tajunnansisältöjä.<sup>245</sup> Kuvat pysyvät ajattelun polttopisteessä, vaikka ne menettävät havainnollisuutensa. Elliot Eisnerin mukaan käsitteellinen elämä on mielikuviin pohjautuvaa. Käsitteellisen ajattelun ytimen muodostava kuvat. Käsitteet operoivat tietoa, jota aistit välittävät. Emme tee käsitteellisiä **yleistyksiä** vain näkemisen avulla (silmän ylivallan aikana muut aistit jäivät sivuun), vaan myös esimerkiksi musiikin kuulemisen avulla: *“Concepts are images formed in one or more sensory modalities that serve as proxies for a class of associated qualities.”*<sup>246</sup>

Kuvien monimerkitysisyys, käsitteellinen selvyys ja täsmällisyys sekä tarkkapiirteinen sisältö ja ajatuksenjuoksun varma suuntautuminen tekevät

<sup>243</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 89

<sup>244</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 78. Hollon mielestä ei pitäisi asettaa sanakuvia esinekuvien vastakohtaksi. Hänen mielestään molemmat ovat havainnollisia tajunnan sisältöjä.

<sup>245</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 85–86

<sup>246</sup> Elliot Eisner, *The Arts and the creation of Mind*, 2002, 22

kuvasta käsitteen. Käsite syntyy siitä, että ihminen erittelee tarkkaavaisesti mielikuvaansa. Kuvalla on sitä laajempi käyttökelpoisuus, mitä yksityiskohdaisempi ja useampaan tilaan sopiva se on.<sup>247</sup> Tätä ei pidä ymmärtää siten, että mielikuva sellaisenaan tulisi yhä tarkkapiirteisemmäksi, kuvan konkreettiseksi muodoksi. Hollo ajattelee seuraavasti: ”*jos ajatuspsykologit suostuisivat puolestaan myöntämään, että tietöelämän fenomenologia todellakin tarjoaa vain mielikuvia (ideas) eikä mitään epähavainnollista ainesta, niin kiistan voisi sanoa ratkenneeksi*”.<sup>248</sup>

Hollon mielestä ratkaisevin on se kokemuksen antama merkitys, että mielikuvien havainnollisuus tai epähavainnollisuus ei ehdottomasti määrää kuvan merkitystä eikä sen tarkoittaman tosiasiamäärän suuruutta. Hänen mukaansa kaikki tieto, ajatus ja käsite, voi sisältää hyvinkin selvän mielikuvan: selvillä esinekuvilla voi ratkaista ongelmia. Toisaalta abstrakti ajattelu voi esiintyä epähavainnollisena, ei kuvallisena.<sup>249</sup> Elliot Eisnerin mukaan käsitteet ovat kiteytettyjä mielikuvia, joilla kerrotaan kokemuksista. Käsitteiden avulla voimme puhua mahdollisista, voimme luoda tiloja ja tuoda yksilöllisen tietoisuuden julkiseen tietoisuuteen. Voimme tehdä yksityisestä julkista jakamalla sen muiden kanssa. Tämä on sekä taiteen että tieteen tehtävä.<sup>250</sup>

Hylkäämällä kuvien havainnollisuuden Hollo kykenee osoittamaan, että käsitteen ja kuvan välinen ero on käsitteellisesti rakennettu, käsitteellisen voitoksi. Nimittäin kuvakäsityksen muutoksella tulee osoitetuksi, että myös käsitteellinen ajattelu perustuu kuviin. Havainnollisuus ei Hollon mukaan määrää kuvan merkitystä, mutta havainnollisuus on saanut silti paljon aikaan kuvatiedon menettämisen puolesta.

## 2.5 Kuvien havainnollisuus ei määrää niiden merkitystä

Oppi epähavainnollisesta ajattelusta viittaa Hollon mukaan William Jamesin psykologiseen teoriaan. Jamesin mukaan tajunnan virrasta voidaan erottaa erilaisia nopeuksia. James vertaa tajunnan olemassaoloa linnun elämään: ”*Kuten linnun elämä,..., on meidän tajuinen olemassaolomme vuoroin len-*

<sup>247</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 134–135, 136

<sup>248</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 233, viite

<sup>249</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 89–90

<sup>250</sup> Elliot Eisner, *The Arts and the creation of Mind*, 2002, 3

toa, vuoroin lepoa.”<sup>251</sup> Tässä kauniissa vertauksessa James kuvaa sitä, kuinka lepopaikassa tajuntamme täyttyy havainnollisista mielikuvista ja kuvat liittyvät tajunnan lepopaikkoihin. Lennon aikana näitä kuvia on vaikea erottaa, sillä ne menevät ohi häilyen. Introspektiossa kuvat eivät saa kuvan muotoa. Kuvat juurruttavat ajattelumme aina hetkeksi, ja niihin tarttuminen edellyttää pysähtymistä. Tajunnassamme olevat tosiasiat esiintyvät joko subjektiivisena aistimuksina tai välittöminä kokemuksina ja elämyksinä.

William Jamesin mukaan *sensationalismissa*<sup>252</sup> hyväksytään vain tajunnan virran aistimusluontoisten lepokohtien todellisuus, kuvien virta. Käsitteellisessä ajattelussa, intellektualismissa, suhteiden tajuaminen erottaa kaiken elävästä, aistien välittämästä. **Intellektualismissa ajatukset muuttuvat järjen asiaksi.** Fenomenologinen (mielikuva kuvana) introspektiivinen **kanta vie sensationalismiin.** Hollon mukaan käy myös ilmeiseksi, että sensationalistinen kanta johtaa intellektualismiin, koska tuolloin oletamme, että ajattelu on pelkkää suhteiden tajuamista ja samalla erotamme aistillisuuden ajattelusta ja **teemme ajattelusta yksinomaan järjen asian.**<sup>253</sup> William James halusi välttää äärimmäisyyttä kahtiajaottelua kuvattoman ja kuvallisen ajattelun välillä ja osoitti kolmannen vaihtoehdon. Hän halusi kohota näiden vastakohtien yläpuolelle ja osoittaa niiden relatiivisuuden ja psykologiset syyt ristiriidan syntyyn. James pääättelee kuvan ja ajatuksen (käsitteen) eron merkitsevän todellisuudessa **kahden näkökannan** eroa.<sup>254</sup> Sensationalistisen näkökannan, joka hyväksyy kuvien aistimellisen lähtökohdan, tulisi myös muuttua toiminnalliseksi, funktionaaliseksi. Myös liiallisen intellektualismin tulisi ylittää ajatus, että ajatukset ovat yksinomaan järjen asia. Molemmat näkökannat ovat yksipuolisia.<sup>255</sup>

Fenomenologinen näkökanta kuvista perustuu introspektioon.<sup>256</sup> Hollon mielestä introspektio on myös aina retrospektiota, taaksepäin katsahtamista,

<sup>251</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 87, *James Principles I*, 243

<sup>252</sup> Vastakohtana käsitteelliselle (epähavainnolliselle) puhtaalle ajattelutavalle syntyi *sensationalismi*, aistiminen, jossa ihmisen kehon välittämät aistimukset ovat oikean tiedon lähtökoh-  
ta. (Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 87) Hyväksymällä vain kuvi-  
en aistimellisen syntymiseen viittaamme *sensationalismiin*.

<sup>253</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 87–89, 149

<sup>254</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 87, 88

<sup>255</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 90

<sup>256</sup> Hollon (1918, 87, 149) mielestä introspektiivisen sielutieteen mestari, champion, oli Wil-  
liam James. Mainittava yksityiskohta on, että Hollon mielestä William James päätti mieliku-  
vituksen pohtimisen mielikuvien ja niiden erilaisten lajien kirjaamiseen, joka on riittämätön  
ilmiön ymmärtämiselle. (Hollo 1918, 90). (ks. myös Hollo 1918, 62).

menneiden tapahtumien ja ajatusten järjestelmällistä tutkailua.<sup>257</sup> Mieleen syntyvät kuvat jäävät sielutieteilijän saaliiksi aina jälkeensä, ”*post mortem*”. Hollon mielestä liiallinen introspektioon turvautuminen on antanut aihetta intellektualismille. Kuvia on tutkittu vain kuvina mielessä, eikä näin ollen intellektualismia voida moittia tässä suhteessa epäjohdonmukaiseksi. Introspektio on myös liian yksipuolinen katsantokanta kuvien olemuksesta.<sup>258</sup> Sielutieteilijätkin ovat alkaneet tutkia mielen kuvia katsomalla, mitä tajunnassa esiintyy.<sup>259</sup> Tajunnan valokuvaaminen ei tarkoita muuta kuin uskollista mielen kuvien selostamista muistin avulla.<sup>260</sup> Uusi kokeellinen psykologia jätti introspektion omaan arvoonsa, jopa kyseenalaisti kuvien olemassaolon (ks. Roger Shepard). Tämä rajoitti sisäisen havainnon ratkaisuvallan vähimmilleen ja supisti mielikuvituksen sisäisiä asioita koskevaksi havaitsemiseksi. Introspektio on kuitenkin osoittautunut hyväksi mielikuvaelämän tutkimuksessa.<sup>261</sup>

<sup>257</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 149

<sup>258</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 152

<sup>259</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen tutkiminen I osa*, 1918, 234–235

<sup>260</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 236

<sup>261</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 235. ”Kasvattajalle voisi suositella lapsen mielikuvavaraston yleistä vaalintaa; sen rikastuttamista ja täsmällistytymistä sekä sille ominaisen eloisuuden ja värikkyuden säilyttämistä.” (Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 68). Huomioitavaa on, että **mielikuvatutkimus** on pitkään perustunut haluun mieltää kuva havainnonkaltaiseksi kuvaksi. Tutkijat ovat tarkastelleet mielikuvitusta lähinnä fenomenologiselta kannalta (staatillinen). Fenomenologinen kanta kiinnittää huomion mielikuva-ainekseen. Funktionaalisesti tarkasteltuna keskiöön nousee kuvitellun toiminnallinen puoli. (Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 25) Fenomenologisesti tarkasteltuna mielikuvituksen tutkiminen keskittyy lasten mielikuvavaraston tutkimiseen. Fenomenologisella määrittelyllä voimme tarkastella mielikuvien muodostumisesta ja olemusta, mielikuvituksen aineista. Tärkeimpiä tutkimustuloksia tältä alalta on, että lasten mielikuvasto on köyhä, köyhempi kuin kuvittelemme ja että heidän mielikuvaelämää leimaa konkreettisuus, havainnollisuus ja eloisuus (Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932 26). Lapselta myös puuttuu kyky mielikuvien oleellisten piirteiden tarkkaan havaitsemiseen. Tutkimuksessa suunnataan katset mielikuva-ainekseen Tämä vaikuttaa jo siihen, että ne jotka katsovat mielikuvitusta staatillisesti, antavat erilaisia kasvatuksellisia ohjeita (Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 66, 67.) Introspektioon luottaminen kuvatatutkimuksessa. Staatillinen (kuva on kuva) näkökanta on tuottanut tutkimuksia, joissa näitä mielenkuvia on tutkittu eideettisen muistin nimellä (Ulric Neisser, *Kognitio ja todellisuus*, 1982, 107, 123–124). Kuvallisuuden läsnäolo on erityisesti huomioitu muistin toiminnassa. Kognitiivisen tutkimuksen uranuurtaja Ulric Neisser (1982, 107) mukaan mielikuvien merkitys muistin toiminnassa on kiinnostanut tutkijoita. Lurijan mielenkiintoinen kirja valaisee myös kuvien merkitystä muistissa.

Kokeellisilla menetelmillä ei kyetä vastaamaan lapsen mielikuvituselämän erikoispiirteisiin. Hollon mielestä ei ole olemassa ulkoapain tulevaa menetelmää, jolla asiaa voisi tyhjentävästi todentaa. Kokeelliset menetelmät voivat tulla kysymykseen yhtenä välineenä. Kvalitatiivinen tutkimustyö on Hollon mielestä keskeneräinen.<sup>262</sup> Lapsen mielikuvitusta olisi tarkasteltava älyllisenä toimintona. Tällöin oleellista ei ole fenomenologinen tarkastelu, mielikuvavaraston tarkasteleminen, vaan tietöelämän perusasiat, erityisesti tarkkaavaisuus ja havaitseminen.<sup>263</sup>

Valokuvamainen analogia on todettu riittämättömäksi kuvaamaan kuvien toimintaa mielessä. Mielikuvatiedolla ei voida lisätä ymmärrystä mielikuvituksen ilmiöstä.<sup>264</sup> Rudolf Arnheim osoittaa tämän mielikuvien **konkreettisen ajatustavan** riittämättömäksi. Mielikuvat eivät ole mimeettisiä kuvia todellisuudesta, vaan niillä on sekä mimeettinen että ei-mimeettinen muoto. Arnheim mainitsee seitsemän erilaista abstraktiotasoa. Kuva voi olla abstraktio. Toiset kuvat nousevat hyvinkin abstrakteista sanoista kuten jalous ja kunnia. Ne eivät voi muistuttaa kuvaa. Arnheim kutsuu niitä nonmimetic mielikuvaksi. Matalilla abstraktiotasoilla mielikuvat voivat olla konkreettisia ja muistuttaa valokuvaa, kun taas korkeamman tason abstraktiossa kuva voi olla sisäinen representaatio hyvinkin abstraktista käsitteestä, kuten vapaus, rakkaus, hyvyys tai inhimillisyys.<sup>265</sup> Myös Hollo osoitti, että kuvan käsite on **epäkäytännöllinen**, mikäli se ymmärretään mieleen kuvautumisena.<sup>266</sup> Mielikuvituselämän sisältö on paljolti näkökuvia, mutta mieleen kuvautuminen sellaisenaan ei kerro kuvien toiminnasta ja merkityksestä eikä erityisesti kuvitteellisesta sielunasenteesta.<sup>267</sup> Hollon mukaan ”*Mielikuvat sinänsä*,

<sup>262</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 22–24

<sup>263</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 28

<sup>264</sup> Dan Nadaner, *Visual Imagery, Imagination and Education*, 1988, 198–199

<sup>265</sup> Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, 1969, 109, 117, 151. Dan Nadaner, *Visual Imagery, Imagination and Education*, 1988, 199–200

<sup>266</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 91, 93. Hollo osoitti tutkimuksessaan käytännöllisen lähestymistavan kompleksiseen kysymykseen. Hän ei käsitellyt mielikuvituksen fenomenologista luonnetta, vaan osoitti väitöskirjatyöllään ilmiön toiminnallisen merkityksen kasvatuksessa. Mielikuvien merkityksen ymmärtäminen tärkeänä sielullisena elementtinä edellyttää mielikuvien toiminnallista funktionaalista selitystä. Hollo aloittaa vasta tästä oman työnsä ja päättyy pohtimaan mielikuvituksen olemusta tajunnan funktiona, tiedollisena, älyllisenä toimintona. (Hollo 1918, 91)

<sup>267</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 199



*vieläpä juuri kaikkein kuvallisimmassa muodossaan, voivat olla suoranaista haittana mielikuvitukselle.*”<sup>268</sup>

Mielikuvituksen ja mielikuvien välinen yhteys on puhutellut filosofeja Aristoteleesta nykypäivään. 1900-luvun filosofit ovat irrottaneet mielikuvi-  
tusta mielikuvista. Modernina aikana mielikuvituksen käsite edellyttää mieli-  
kuvien erottamista. Ilmiö on näin saanut vapautta, ja kuvat ovat saaneet mer-  
kityksellisyttä ja asemaa. ”*Imagining and forming an image are not the same.*”<sup>269</sup> Modernin ajan filosofit, Sartre, Wittgenstein ja Ryle ovat murenta-  
neet traditionaalista ja rajoittunutta mielikuvituksen käsitettä. Heidän mieles-  
tään mielikuvitusta ei tulisi nähdä erillisenä kykynä mielessä. Mielessä ei ole  
olemassa mielikuvituksellista toimintaa, vaan on olemassa mielikuvitukselli-  
sia tekoja. He hylkäävät myös käsityksen siitä, että mielikuvitus olisi mielen  
kuvien tai visuaalisten hahmojen näkemistä mielen silmin.<sup>270</sup>

### 3 Käsitys kuvasta on rajannut ymmärrystämme

Pitäytyminen kuvien konkreettisessa ja aistimellisessä lähtökohdassa on  
jättänyt kuvan merkityksen taka-alalle. Se, että mielenkuvat on liitetty lähes  
yksinomaan mielikuvitukseen, on saattanut rajata käsitystämme kuvista.  
Käsitys kuvan merkityksestä ajattelussamme, jopa sen olemassaolon pohdin-  
ta, on kuitenkin osoittautunut riippuvaiseksi siitä, mitä ymmärrämme mielen-  
kuvan olevan. Ymmärrämmekö kuvat konkreettisesti kuvana vai otammeko  
huomioon sen, että kuva ei ole konkreettisesti muistuta kuvaa. Epäselvä ym-  
märrys kuvasta saattaa olla peräisin erilaisten mielikuvalajien olemassaolosta  
ja siitä, että kuvat eivät fyysisesti eivätkä rakenteellisesti muistuta näköaisti-  
muksen välittämää mielikuvaa. Käsitys kuvasta konkreettisena aistimellisena  
kuvana on kuitenkin jäänyt vaikuttamaan kuvan paikantumiseen ja merkityk-  
seen ajatteluprosessissa. Mielikuvien **kuvaluonne** on aiheuttanut sen, ettei  
niiden merkitystä ole arvostettu rationaalisessa ajattelussa. Erityisesti filosofit  
ovat olleet sitä mieltä, että ne liiallisen *konkreettisuutensa* ja *aistimellisuuten-  
sa* vuoksi estävät abstraktin, synteettisen, syiden ja seurausten ajattelun.<sup>271</sup>  
Kuvat ovat olleet pelkkiä aistihavaintoja, ja näin ollen ne pitänyt erottaa kä-

<sup>268</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 68

<sup>269</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 29

<sup>270</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 27, 29

<sup>271</sup> Dan Nader, *Visual Imagery, Imagination and Education*, 1988, 199

sitteellisestä ajattelusta. Aistimellisen lähtökohtansa vuoksi ne ovat riittämättömiä oikean tiedon tavoittelemiseen.

Kuville ja niiden toiminnalle on annettu merkityksiä erilaisten käsitteiden avulla. Nimitysten määrä on kasvanut varsin suureksi.<sup>272</sup> Modernina aikana kuvallisuus on kasvatusieteellisissä teksteissä ymmärretty mielikuviutukseksi. Tapamme ymmärtää mielen kuvitus mielikuviutukseksi on peräisin historiallisista teksteistä.<sup>273</sup> Hollon mukaan käsite mielikuviutus on vakiintunein nimitys, ”*eikä ole sanottavasti yhtä ihmisikää vanhempi ja sama on laita teonsanan kuvitella*”<sup>274</sup>. Mielikuviutuksen käsite on suhteellisen uusi nimitys kuvallisuuden merkitykselle mielessämme.<sup>275</sup> ”*Suomessa imaginaatio mielletään ongelmatomasti juuri ’mielikuviutukseksi’. Tällä on yhteyttä siihen seikkaan, että suomen kieli on sivistyskielenä syntynyt vasta ns. modernina kautena. Imaginaation käännökseksi vakiintunut mielikuviutus ilmentää juuri modernia käsitystä imaginaatiosta. Mutta mielikuviutuksen rinnalla esiintyi aluksi muitakin imaginaation suomennusehdotuksia. Esimerkiksi Lönnroten käyttämässä käännöksessä mietelmä ja sen synonyymiksi tulkitussa mielijuoksussa näkyivät sanaan liittyneet mielikuviutusta faktuaalisemmat merkitykset. Ajan mittaan nämä imaginaation muita puolia ilmentäneet suomennosehdotukset saivat kuitenkin väistyä modernin mielikuviutuksen tieltä*”.

276

<sup>272</sup> Juho Hollo, *Mielikuviutus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 61–63. Myöhemmin fantasiasana liittyi latinaan ja muihin eurooppalaisiin kieliin. Samalla myös käsitteen merkitys kävi yhä kirjavammaksi. Lukuisia annettuja määritelmiä *fancy*-sanalle: mielikuviutus, mielijohde, mielihaave, houre, oikku, suunnitelma, keksintö, maku, muoti, taipumus, harrastus, halu, lempi. Saksankielinen *Phantasie* ja *Einbildung*, missä bild merkitsee kuvaa. *Imaginaatio* merkitsi latinankielistä vastinetta fantasialle ja tulee sanasta *imago* eli kuva. Suomalaiseen kielenkäyttöön sana lienee tullut ruotsista ja vakiintui mielikuviutukseksi. Mielikuviutus on substantiivi ja verbi on kuvitella. (Hollo, *Mielikuviutus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 62–63).

<sup>273</sup> Brian Sutton-Smith, *In search of the Imagination*, 1988, 3

<sup>274</sup> Juho Hollo, *Mielikuviutus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 63. Ennen tätä oli käytetty käsitteitä kuvaus, into, kuvailla ja hahmuilla. Myös viite 6, s. 222. Hollo pitää käsittemäärittelyjä kirjavana ja se on osaltaan vaikeuttanut kokonaiskuvan luomista mielikuviutuselämän ilmiöstä.

<sup>275</sup> Kieran Egan & Dan Nadaner, *Imagination and Education*, 1988, xi, Brian Sutton-Smith, *In search of the Imagination*, 1988, 3, Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kirjoitti*, 1994, 290, Juho Hollo, *Mielikuviutus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 63

<sup>276</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kirjoitti*, 1994, 290, viite 30

**Käsitteellinen hajanaisuus** on lisännyt vaikutelman epämääräisyyttä<sup>277</sup>. Dan Nadaner ja Kieran Egan pyrkivät yhdistämään eri ajattelijoiden ideoita mielikuvituksesta, mutta totesivat, että ihmiset puhuivat eri asioista ja kirjoittajat ymmärsivät mielikuvituksen, mielen kuvien luonteen ja merkityksen, hyvin eri tavalla.<sup>278</sup> Eganin mukaan vallitsevat käsitteet mielikuvituksesta ovat vaihtelevia ja kokonaisuudessaan epämääräisiä. Mielikuvituksen ilmiöön on vaikea tarttua, sillä on vaikea määritellä, mitä mielikuvitus on ja mitä se ei ole. Käytämme käsitettä viittaamaan erilaisiin kykyihimme, ja ilmiö liittyy niihin osiin elämässämme, joita emme niin hyvin ymmärrä. Mielikuvituksen käsitteen epämääräisyys johtuu sen kompleksisuudesta ja siitä, että siihen liitetään sellaisia elementtejä, joita ei ole helppo liittää yhteen. Mielikuvitus sijaitsee havainnon, muistin, ideoiden, tunteiden ja metaforien risteyksessä.<sup>279</sup> Kaikesta tästä huolimatta käytämme tätä käsitettä *luottamuksellisesti*.<sup>280</sup> Kasvatuksen alalla on jouduttu kuitenkin kysymään, mihin mielikuvitus on kadonnut<sup>281</sup>. Sitä on siis jouduttu etsimään jopa kasvatuksenkin teemoista<sup>282</sup>. Hollo kirjoitti ilmiötä tutkiessaan: *"Pitkin matkaa välkähteli asia esiin milloin miltäkin puolelta nähtynä, mutta oikeata kokonaiskuvaa ei syntynyt."*<sup>283</sup> tai *"... eteväkin esitys sijoittuu toisinaan sellaisen otsakkeen alle, että sitä on vaikea ensi silmäyksellä tuntea."*<sup>284</sup>

Ilmiö on jäänyt tutkimattomaksi siksi, että se on vaikeasti hahmotettavissa ja tutkittavissa. Tutkimukset ovat keskittyneet lapsen loogisen ajattelun, joka on helpommin havaittavissa. Aihetta on myös vaikea käsitellä, sillä meillä ei ole tutkimusmetodeita, joilla ilmiötä voitaisiin suoranaisesti tavoittaa. Meillä on suuri määrä tutkimusta aiheista, joita on tutkimuksellisesti helpompi lähestyä.<sup>285</sup> Käsitteellinen hajanaisuus ja varman pohjan puuttu-

<sup>277</sup> Juhon Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 8, 61, 63, Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 276, viite 5

<sup>278</sup> Kieran Egan & Dan Nadaner, *Imagination and Education*, 1988

<sup>279</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 45–46

<sup>280</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 1, 3, 9.

<sup>281</sup> Maxine Greene, *What Happened to Imagination*, 1988, 45

<sup>282</sup> Brian Sutton-Smith, *In search of the Imagination*, 1988

<sup>283</sup> Juhon Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 61. Kokonaiskuvan saaminen mielikuvituksen ilmiöstä on vaikeata, sillä ilmiö näyttäytyy monista eri näkökulmista ja näin ollen määritelmiä on runsaasti.

<sup>284</sup> Juhon Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 195.

<sup>285</sup> Kieran Egan, *An alternative approach to teaching and the curriculum. Teaching as Story Telling*, 1988, 2, 7. Egan liittää mielikuvituksen osaksi oppilaan oppimisprosessia ja opetuksen suunnittelua. Kirja tarjoaa vaihtoehdon opetuksen suunnittelulle. Eganin mukaan vallitseva ajattelu opetuksen suunnittelussa ja yleiset periaatteet lapsen oppimisesta eivät ota huo-

minen on johtanut affektiiviseen suhtautumistapaan. Tunteenomainen asenne näkyy sekä siinä, että epäillään, kuuluuko ilmiö ollenkaan tieteellisen keskustelun ytimeen, tai siinä, että ylipäättänsä reaktiot ovat affektiivisia. Määritelmien vaihtelevuus selittää ainakin sen seikan, että kasvatustyön teoria on vain harvoin kajonnut mielikuvituksen käsitteeseen ja vielä harvemmin todella käyttänyt sitä hyväkseen.<sup>286</sup>

Kasvatuksen teorioissa kuvallisuudelle on annettu milloin enemmän milloin vähemmän tilaa sielullisena ilmiönä. Vaihtelevalla käsitelmäärityllä on merkitystä sen kannalta, miksi käytän tutkimuksessani mielikuvituksen määritelmän sijaan **kuvan käsitettä**. Useat tutkijat ovat viitanneet persoonallisella tavalla viitanneet kuvien läsnäoloon, olematta kuitenkaan mielikuvituksen tutkijoita. Pikemminkin heitä on yhdistänyt kuvallinen, aistimellinen ajattelutapa, jota tutkimuksessa pyritään ymmärtämään. Mielen kuvien ymmärtäminen mielikuvitukseksi saattaa synnyttää modernin ajan ihmiselle niihin konventionaalisiin ajatustottumuksiin perustuvan asenteen, joissa mielen kuvilla, ei ole merkitystä älyllisessä elämässämme.

## 4 Kuva liittyy kiinteänä osana havaintoon

Useat ajattelijat ovat ajatuksillaan halunneet osoittaa, että kuvaa ei voida ymmärtää yksinomaan kuvana, ja he liittävät kuvan kiinteänä osana havaintoon. Kuten aiemmin tuli osoitetuksi, kartesiolainen perspektiivi irrotti kuvan havainnosta. Suurin osa psykologeista kieltää mielikuvien valokuvamaisen

---

mioon mielikuvitusta. Hän tarkoittaa opetuksen suunnittelulla tavoite – sisältö, materiaali – metodi – arviointi, –prosessia. Hänen mielestään tämä tapa suunnitella opetusta voi johtaa *mekaaniseen tapaan ajatella* opetusta. Hän tarjoaa vaihtoehdon, jossa opettaminen ei ole pelkästään tiedon siirtämistä ja antamista, vaan merkityksellistä. Merkityksen käsite on keskeinen (Egan 1988, 1–2).

<sup>286</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 44. Mielikuvituksesta puhuminen ja siihen suhtautuminen herättivät Hollon (*Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 5) aikana kielteistä asennetta ilmiötä kohtaan. Kasvatuksen kannalta tämänkaltaisen käsittelemääritys on myös merkinnyt sitä, että mielikuvitusta ei sellaisenaan ole kasvatettu, vaan korostamalla sen haitallista merkitystä, sitä on pikemminkin niitetty kuin pyritty viljelemään. Siihen on liitetty rankaisuvia menetelmiä. Hollon mukaan koululaitos pyrki enemmän kitkemään kuin kasvattamaan, koska mielikuvitus määrittyi kielteisesti. Hollon mukaan syyinä saattoi olla tunnetuimpien kasvatusoppien antama käsitys tai sitten se, ettei asiaa käsitelty kasvatusopissa lainkaan. Vanhemmissa psykologisissa teorioissa korostettiin kuvittelun varjopuolia, sitä kuinka kuvat voivat johtaa syntiin. Näin ollen on ymmärrettävää, että niitä myös piti kitkeä. (Hollo, *Mielikuvitus ja sen tutkiminen I osa*, 1918, 44–45).

luonteen. Kiistämällä mielikuvien valokuvamaisen luonteen tutkijat liittävät mielikuvan kiinteästi havaintoon.<sup>287</sup> Mielikuvien muotoileminen on osatekijä ja välittäjä laajemmassa kognitiivisessa<sup>288</sup> systeemissä, ei vain spesiaalinen polku sinne. Mielikuvien kautta mieli suorittaa valikointia, laskemista ja asettaa havainnon kontekstiin.<sup>289</sup> Italo Calvino osoitti, että kuvat kuljettavat mukanaan tietoa.<sup>290</sup> Mielikuvien muotoilu on mielen aktiivisuutta, joka voi olla rationaalista ja tietoa tuottavaa.

Kuva on ajattelun perusta. Mielikuvat muodostavat koko tiedonelämämme kivijalan: *"Niin hyvin mielikuvituksen kuin muunkin tiedollisen elämämme aineksen muodostavat yksinomaan mielikuvat."*<sup>291</sup> Hollo antaa näin ollen kuville merkittävän roolin tiedonelämässämme. Havainnon suoraviivainen tulkinta kartesiolaisten perspektiivin aikana on ylittänyt mielikuvat ja pyrkinyt aistihavainnosta havaintokäsitteeseen. Kuva liittyy kiinteällä tavalla havaitsemisen prosessiin, eikä sitä voida ilman seurauksia siitä irrottaa. Havainnoissamme on aina mukana mielen kuvallisuutta. Kuvan ja havainnon välinen suhde ei kuitenkaan aina ole niin ilmeinen. Kuvallisuuden merkitys havainnoissamme on vaikeasti osoitettavissa oleva asia. Useimmiten emme arkisessa havainnossa huomaa kuvien kokoavaa (reproduktiivista) ja tuottavaa (produktiivista) piirrettä.

### *Kuva täydentää havainnon kokonaisuudeksi*

Havaintomme eivät synny yksinomaan aistimusten välityksellä, vaan niissä on mukana aikaisempien kokemusten jättämiä mielikuvia. Havainto sisältää siis aikaisemmat kokemuksemme ja uuden aistimuksen tuoman vaikutelman.

<sup>287</sup> Dan Nader, *Visual Imagery, Imagination and Education*, 1988, 199

<sup>288</sup> Tieto ihmisen havaitsemisesta, muistista, tarkkaavaisuudesta, ongelmien ratkaisemisesta ja päättelemisestä liittyy kognitiiviseen psykologiaan, puhutaan kognitiivisista prosesseista. Näiden kognitiivisten prosessien kautta ihminen hankkii, järjestää ja käyttää tietoa. Ihminen on vuorovaikutuksessa kognition kautta ympäröivän maailman kanssa, eikä tietoisuus ole vain ihmisen pään sisällä olevaa toimintaa. Kognitioon liittyvät kaikki ihmisen toiminnot, joiden varassa hän käsittelee ulkomaailmasta saatua tai omasta muististaan taltioitua tietoa. Kysymys on tietämisen toiminnasta Ihminen on kognitiivisen psykologian mukaan tietoa käsittelevä olio. Ulric Neisser, *Kognitio ja todellisuus*, 1982, 10–11, 18, Hakkarainen, Lonka & Lipponen, *Tutkiva oppiminen*, 1999, 15–19.

<sup>289</sup> Dan Nader, *Visual Imagery, Imagination and Education*, 1988, 200. Naderin mukaan Neisser ja Piaget osallistuvat Arnheimin näkemykseen siitä, mikä näiden kuvien merkitys on ajattelussamme. Neisserille mielikuva sijoittuu muistin ja havainnon väliin. Mielikuvittaminen on aktiivista prosessointia, jossa konstruimme tietoa maailmasta.

<sup>290</sup> ks. 2.1. Ajattelun perusta on kuvissa

<sup>291</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 90

Mielemme ei ole tyhjä taulu. Tämä sinällään tuttuakin lause on vaikeasti todennettavissa, sillä näitä kahta havainnon tekijää – aistimusta ja aiempaa mielikuvaa – on vaikea erottaa toisistaan. Havainnossamme vaikutelma täydentyy kuin itsestään tutuksi esineeksi.<sup>292</sup> Siksi näiden kahden välistä suhdetta on arkisessa havainnossa vaikea määrittää. Havaintomme antavat meille niin paljon oikeata tietoa todellisuudesta, että havainto ja aiemmin luotu mielikuva sulautuvat yhteen. Aistihavainnot ja mielen kuvat muodostavat havainnon. Niiden erottaminen toisistaan on vaikeata, sillä mielikuva vastaa riittävästä todellisista havainnoista.<sup>293</sup>

Arkihavainnossa korostuu mielen kuvien reproduktiivinen, kokoava ja täydentävä luonne. Katsoessamme tuttua maisemaa aiemmat subjektiiviset mielikuvamme täydentävät vaikutelmaa ja havaintokuvan kanssa muodostavat kokonaiskuvan. Vaikkemme näkisikään koko havaittavaa asiaa, pienikin tuttu vihje muodostaa havainnon. Kissan hännän näkeminen synnyttää kissan kuvan mieleemme. Koska mielen kuvituksen reproduktiiviset lisät vastaavat riittävän tarkasti todellisuutta, emme kiinnitä kuviin huomiota. Tämä johtuu siitä, että arkihavainnoissa mielikuvien ja aistittavan suhde on todellisuutta vastaava. Tässä yhteydessä kuvallisuuden merkitys on siinä, että se täydentää havaintomme mielekkääksi kokonaisuudeksi. Mielen kuvituksen reproduktiiviset lisät vastaavat riittävän tarkasti todellisuutta. Arkihavainnoissa kuvien kokoava ja todellisuutta toistava merkitys korostuu.

### *Kuva vapauttaa havaintoa heijastelusta*

Useimmiten kiinnitämme kuvien täydentävään piirteeseen huomiota silloin, kun havainto on epämääräinen. Kiinnitämme tähän sulautumiseen huomiota helpoimmin vasta illuusiassa. Havaintokuvan ja mielikuvan *yhteensulautumista* kutsutaan *illuusioksi*.<sup>294</sup> Illuusiolla tarkoitetaan havaintopsykologiassa

---

<sup>292</sup> (havainnon täydentyminen). Arkisessa havainnossa emme aina huomaa aiempien mielikuvien merkitystä havainnossa. Tässä kohden Hollo (1918, 94, 229, viite 1) mainitsee kiinnostavan viittauksen ”*itsen katsomisesta*”. Koska näemme useimmiten kuvamme heijastuksena, emme kykene näkemään itseämme. Jos katsoisimme, näkisimme vain jotakin nenämme yli. Voimme katsoa itsemme vain peilistä tai valokuvista. Tämän ajatuksen Hollo oli löytänyt Ernst Machin teoksesta, jossa Mach yritti saada käsityksen omasta ruumiillisesta kokemuksestaan sellaisena kuin se silmän katseella esiintyy ”*kulmakarvain, nenän ja viiksenpuolikkaan rajoittamalla alalla*.” Tämän ”*itsensä katselemisen*” tehtävän Mach oli saanut filosofistävältään.

<sup>293</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 93–94

<sup>294</sup> Illuusio, kuvitelma tai turha toive.

havaintovirhettä: havaintoelämys poikkeaa ulkoisesta todellisuudesta muodon tai koon suhteen. Illuusio ei muistuta havaintokuvaa todellisuudesta. Katsoessamme illuusiota kannalta ei havaintokuva yksinomaan auta synnyttämään havaintoa, vaan havainto on illusorinen, harhaanjohtava, näennäinen tai kuviteltu. Huomaamme, että aistihavainto ei riitä, vaan siihen on ajattelun avulla tuotava joitakin aineksia lisää. Aistihavainnon ja mielikuvan luonnetta ja näiden välistä suhdetta voi kokeellisesti tarkastella parhaiten illuusoiden avulla. Illuusiossa mielikuvien täydentävä merkitys tulee parhaiten esille. Illuusiossa kuvien merkitys tulee täydentäväksi ja tuottavaksi. Aiemmin se sulautui havainnon muodostumiseen, nyt sen merkitys on täydentää illuusio joksikin.<sup>295</sup>

Mielen kuvat ovat kiinteä osa havaintoa, silloin kun teemme arkisia havaintoja ja silloin kun joudumme täydentämään havaintomme mielikuvilla. Tämä sama mielen ilmiö tapahtuu myös silloin, kun luulemme vierasta vastaantulevaa tuttavaksemme ja tervehdimme häntä tai kun lapset kuvittelevat pilvissä piileviä hahmoja. Samaa yhteensulautumista tapahtuu myös arki-  
semmassa yhteydessä, havaitsemisessa. Havainnossa on aina mukana uuden aistimuksen ja entisen havainnon yhteydessä syntyneitä mielikuvia. Arkiset havainnot saattavat kuitenkin vääristyä mielenkuvituksen voimasta. Arkihavaintoon liittyvän mielikuvituksen merkitystä pohditaankin usein sen tuhoisuuden näkökulmasta. Toisaalta, jos mielikuvituksen merkitys on terveellistä havainnolle, korostamme taitelijan luomaa illuusiota, joka arkihavaintoon verrattuna on syvempi ja aistittavampi näkemys asiasta. Mielikuvituksen merkitys on koettu joko hyvästä tai pahasta.<sup>296</sup>

Havaintoa, jossa esiintyy mielenkuvitusta, ei voida pitää *yksinomaan* kuvitteluna. Kuvan täydentävästä ja kokoavasta, reproduktiivisesta toiminnan luonteesta ei voida puhua kuvittelun nimissä, varsinaisena kuvitteluna. Emmehän koe arkihavaintoja tehdessämme kuvittelevamme. Tarkastelusaan Hollo kuitenkin pohtii kysymystä, pitäisikö havainto ja mielikuvitus yrittää erottaa toisistaan ja nähdä kumpikin toiminto erikseen.<sup>297</sup> Ulric Neisserin mukaan kuvittelemista ei yleensä sekoiteta havaitsemiseen. Neisser erottaa kuvittelemisen ja havaitsemisen toisistaan. Hänen mukaansa “*kuvitte-*

<sup>295</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 93–95

<sup>296</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 101–102

<sup>297</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 99–100. Hollo esittää työssään molemmat näkökulmat: sekä Meumannin käsityksen, jonka mukaan havaintotoimintaa ei tulisi sotkea mielikuvitukseen, että Wundtin päätelmän näiden kahden kiinteästä yhteenkuuluvuudesta.

*leminen ei ole havaitsemista, mutta mielikuvien alkuperä liittyy todella havaitsemiseen*". Neisserille mielikuvat eivät ole päässä olevia kuvia, vaan ne ovat *"suunnitelmia tiedon hankkimiseksi mahdollisista ympäristöistä"*. Hänen mukaansa mielikuvien käsite on muotoiltu *"väljällä valikoimalla operaatioita"*. Näillä operaatioilla hän tarkoittaa omaa introspektiota, muiden raportteja introspektiostaan ja edellisten lisäksi objektiivisuudeltaan vaihtelevia kokeellisia tutkimuksia. Neisser pitää mielikuvia havaitsemiseen liittyvänä ennakointina.<sup>298</sup>

Aiemman perusteella voimme osoittaa, että ei ole olemassa havaintoa ilman kuvaa, mistä syystä havaintoelämä ja mielenkuvitus liittyvät kiinteästi yhteen. Ne edellyttävät toisiaan. Mielenkuvitus antaa havainnoille produktiivisen ja reproduktiivisen luonteen: *"Mielikuvitus vapauttaa viimeksi mainitua toimintoa (havaintoelämää) passiivisesta heijastelusta ja antaa sille produktiivisen toiminnon luonteen."*<sup>299</sup> Myös mielenkuvitus tarvitsee ainesta, teräviä aistihavaintoja todellisuudesta: *"Toisaalta havainto on ainakin yhtä tärkeä mielikuvitukselle. ...Kuvittelun yksinomaisen aineksen, ...että havaintoelämän terävyys ja kirkkaus on samalla mielikuvituksen terveen kasvamisen välttämätön ehto."*<sup>300</sup> Kuva on kaiken ajattelumme kannakkeena. Kuvilla on toiminnallinen merkitys mielessä. Ne muodostavat kokonaishavaintoja tai tuottavat havaintoihimme uusia ennennäkemättömiä yhdistelmiä.

Tärkein syy kalvenneisiin havaintoihin ovat totunnaiset ajattelutottumuksemme ja passiiviset asioiden yhteen liittämiset. Myös sillä on merkitystä, miten olemme tottuneet ajattelemaan abstraktisti: sana-ajattelun avulla vai aistimellisen kuva-ajattelun kyvyn säilyttäen. Italo Calvinon mukaan kuvien kadottamisen myötä menetimme kykymme ajatella kuvin. Hollon mielestä *"me olemme hyvinkin havaitsevinamme kaikki, vaikka todellisuudessa vain pinnallisimmat, räikeimmät ja käytännöllisesti tärkeimmät vaikutelmat mieleemme kajahtavat"*.<sup>301</sup> Hiljalleen totunnaisuudet ja tottumus johtavat henkiinseen köyhtymiseen, sillä emme kykene enää havaitsemaan tuoreesti. Hyvän esimerkin asiasta antaa vanhan tietokirjan kuvaus havaitsemisen kaavoittumisesta ja kalpenemisestä: *"Ikää myöten sitä vastoin vaivumme yhä enemmän yksipuolisuuteen, alamme nähdä kuivan asiallisesti, kukin erikoisammatin*

<sup>298</sup> Ulric Neisser, *Kognitio ja todellisuus*, 1982, 108, 121, 139. Käsitys muistuttaa paljon Galtonin ajatusta siitä, että mielikuvat ovat *"tietoisuuden odotushuone"*. (Roger Shepard, 1988, 160).

<sup>299</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 105

<sup>300</sup> Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 105

<sup>301</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 103



*likinäköisin silmin. Hiukan liioitellen voimme sanoa: raitiovaunun rahastaja ei näe kasvoja, vaan pelkkiä lävistettävä lippuja, mekaanikko ruuveja ja pyöriä, matemaatikko numeroita, filosofi tai puhuja lauseita ja ajatusyhtymiä. Perheenäiti hukkuu taloushuoliinsa, jokaisella on erikoinen tuijotettavaansa, joka pyrkii pimentämään kaiken muun. Me köyhdymme vieläpä uuvumme lopulta tähän elämämme yksipuolisuuteen.”*<sup>302</sup>

Kuvien kiinnittäminen kiinteästi havaintoon liittää sen tietämiseen ja älylliseen toimintaan osaksi kognitioita, josta kuva on kuitenkin erityisesti modernina aikana pyritty irrottamaan osoittamalla sen riittämättömyys tiedon muodostuksessa. Samalla on kuitenkin unohtunut kuvan toiminnallinen, funktionaalinen, merkitys ajatteluprosessissa. Mielikuva-aines on silti eri asia kuin mielikuvien toiminto. Mielikuvat esiintyvät *tapahtumina*. Mielikuva ei ole vain staattinen kuva, sitä mitä se tietää, vaan se on myös mielikuvien toimintaa.<sup>303</sup> Hollon mukaan mielenkuvien merkityksen ymmärtäminen tärkeänä sielullisena ilmiönä edellyttää mielikuvien ymmärtämistä toiminnallisena. Toiminnallisen eli funktionaalisen merkityksen selittämistä ja huomiointamista. Funktionaalinen merkitys korostaa mielenkuvituksen toiminnallista merkitystä ihmisen ajattelussa ja käyttäytymistä.<sup>304</sup>

#### **4.1 Kuva ja ajattelu – kysymys on enemmästä tai vähemmästä**

Kuvan liittäminen kiinteästi kognitioon mahdollistaa myös mielikuvituksen ja ajattelun välisen suhteen tarkastelun. Hollo esittää kolme erilaista näkökulmaa ajattelun määrittelemiseksi. Yleisin määritelmä, missä ajattelulla tarkoitetaan kaikkea tietoelemää yleensä, ei hänen mielestään käy tieteelliseksi käsitteeksi. Toisessa määritelmässä kaikki ajattelu on mielikuvitusta, mielen kuvien toimintaa tietoisuudessamme, mutta kaikki mielikuvitus ei ole ajattelua. Suppein ajattelun määritelmä määrittää ajattelun omanlaiseksi tie-

<sup>302</sup> *Tietojen kirja*, 1941, 565

<sup>303</sup> Juho Hollo, 1918, 90: ”Mielikuva staatillisena ilmiönä ei ole sama kuin mielikuva toimintona.”

<sup>304</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 93. Hollon näkökulma kuvien toimintaan on funktionaalinen ei fenomenologinen. Hän korostaa kuvien toiminnallista luonnetta määritellessään mielikuvitusta. Hänen mielestään fenomenologinen näkökanta mieleen kuvautuminen on epäkäytännöllinen sekä kasvatustopissa että sielutieteessä. Hollo antaa fenomenologiselle kannalle kuitenkin täyden oikeutuksen.

toelämän funktioksi ja hyväksyy ajattelun epähavainnollisen aineksen.<sup>305</sup> Antonio Damasio osoitti aiemmin, että ajattelu on kuvavirtojen toimintaa. Tämä näkökulma edellyttää tarkempaa pohdintaa, sillä vaikka kuvat on aina hyväksytty ajattelumme kuuluvana ominaisuutena, koko tiedonelämän perustana, ei kuvia ole hyväksytty diskursiiviseen ajatteluun kuuluvaksi. Ajattelu erottautuu kuvittelusta tietyillä tuntomerkeillä. Ajattelun ja kuvittelun välinen ero ilmenee niiden käyttämän aineksen mukaan. Ajattelun ainekset ovat epähavainnollisia, kuvattomia, ja kuvittelun aineksen muodostavat yksinomaan aistien välittämät mielikuvat. On myös selvää, että aistikuvat eivät sellaisenaan riitä ajatteluksi.<sup>306</sup> Hollo määrittelee ajattelun seuraavasti: *”Ajattelu on reflektiota, heijastelua. Se on ymmärtämistä, asian ympärillä liikkumista – diskursiivista siirryntää, jonka määränä on paljastaa yhä uusia suhteita, se on etsimistä, vieläpä siinä määrin, että totuuden etsiminen tältä näkökannalta on kalliimpi kuin totuus itse.”*<sup>307</sup>

Terveessä sielunelämässä kuvittelu ja käsitteellinen ajattelu liittyvät saumattomasti yhteen. Kuvittelu, kuvien toiminto ja ajattelu liittyvät kiinteästi yhteen täydentäen toisiaan tiedonelämässämme. Pelkkä kuvittelu tai pelkkä ajattelu ei riitä. Niillä on molemmilla omat tehtävänsä: *”Ajattelu tutkii, järjestää ja arvostelee; kuvittelu kokoaa ja täydentää.”*<sup>308</sup> Kuvittelu osoittaa arvokkaita päämääriä, ajattelu rakentaa lujat perustukset. Ajattelu luo vakiintuneet tavat. Se on tahtoa edellyttävää<sup>309</sup> ja tavoitesuuntautunutta toimintaa, keskittyntä ja analyttistä.<sup>310</sup>

Tieteiden valtatie muodostuu harkiten rakennetusta ja hitaasti muuttuvasta ajattelusta. Diskursiivisen ajattelutavan riskinä on mekanisoitua. *”Toisinaan tietuelämämme paneutuu itsepintaisesti noudattelemaan vanhoja, niin*

<sup>305</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 126–127

<sup>306</sup> Ajatus on riippuvainen siitä, kuinka ajattelu määrittyy. Hollon mukaan seuraava ajattelun määritelmä on looginen, mutta ei kerro kuvittelun (kuvan merkityksestä) ja ajattelun välisestä suhteesta: *”Ajatteluksi on nimitettävä niitä tietuelämän ilmiöitä, joiden pyrkimyksenä on tehdä mielikuvat (mielteet) tosiksi, ts. sellaisiksi, että havaintokokemus ne todistaa oikeiksi.”* (Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 127). Tässä yhteydessä Hollo korostaa käsitettä pyrkimys, liittäen ajatteluun nimenomaisesti tahdon tosiasian. Hänen mukaansa ajattelu saa nimenomaisen leimansa tahdollisesta tekijästä, joka siinä ilmenee.

<sup>307</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen tutkiminen I osa*, 1918, 141.

<sup>308</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 144

<sup>309</sup> Ajattelulle ja tahdolle on molemmille luonteenomaista palautua alkuperäiseen mekaaniseen muotoonsa. (Hollo 1918, 158). Tahdonelämän lähin tietopuolinen vastine on ajattelutoiminnossa. Hollon mielestä tahdon kasvattaminen tapahtuu välttämättä juuri ajattelun koulutuksen välittämässä yhteydessä. (Hollo 1918, 160).

<sup>310</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 144

*sanoakseni koviksi tallattuja assosiatiour, pysytellen kiinteästi helppojen kosketussuhteiden piirissä, siis todellista onninmannin latua kulkien.”*<sup>311</sup> Tottumukset merkitsevät ajattelulle voimansäästöä, mutta saattavat myös johtaa kuvittelun kuolemaan. Hollon mielestä tällainen tila voi johtua väsymyksestä tai henkisestä alamittaisuudesta.<sup>312</sup> Molemmat ovat itsessään perin inhimillisiä perinteisissä ajattelutottumuksissa pitäytymisessä ja tietämisemme kapea-alaisuuden syitä. Liiallisen analyysin ja diskursiivisen ajattelun vaarana saattaa olla myös tiedollinen epäily, ilmiön jakaminen niin pieniin osiin, ettei kokonaisvaikutelmaa enää löydy. Tai vastaavasti liiallinen kuvittelu saattaa johtaa haihatteluun, nerokkaaseen välkehtimisen tavoitteluun. Mutta jos se hajottaa perusteelliset ajatusrakennelmat hajoamiseen ja liiallinen syvämielisyys johtaa pinnallisuuteen. Paras lääke on ajattelun *järjestelmällisen* kehittäminen.<sup>313</sup>

Myös teko voi kuolla liikaan kuvitteluun, niin kuin teko voi kuolla liikaan ajatteluun. Kauneimmat runot voivat jäädä kirjoittamatta, koska niiden kirjoittajalla ei ole toiminnallista kykyä. Runo, näytelmä, tieteellinen keksintä voi syntyä ymmärryksen pohjalta tai kuvittelun hedelmänä. Molemmat edellyttävät tahdon jännitystä, keskittymistä, yksityiskohtaista harkintaa ja hiontaa, ajattelun tarmoa ja luovaa mielikuvitusta. Hollon mukaan elävän kauneuden toteuttaminen on katkera tehtävä ja jää usein suorittamatta.<sup>314</sup> Yksinomaan kuvittelulla ei löydetä pysyviä ja rakentavia tieteen ajatuskudelmia. Kuvittelun avulla emme luo vankkoja ajatussuuntia, vaan etsimme nopeita ja nerokkaita ratkaisuja, joidenka varaan emme kuitenkaan pitkällä tähtäimellä voi rakentaa. Toisinaan tieteellinen työ voi tapahtua hetkellisenä, kuvittelua muistuttavana keksintänä. Mutta vasta tuon idean järjestelmällisen ja hitaasti etenevän ajattelun avulla tapahtuva loogis, diskursiivisen päättelyn kautta voidaan muodostaa kokonaishavainto tutkittavasta. Kuvitteellinen kokonaisnäkemys on ”tieteen elinhermo”.<sup>315</sup> Kokonaisvaikutelma syntyy lopullisessa vaiheessa, kun tutkittava asia hallitaan hyvin. Hollolle oli tärkeää, että diskursiivinenkin päättely saavuttaisi vielä seuraavan askeleen, ja

<sup>311</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 123. Hollo käsittelee tässä yhteydessä mielikuvituksen ja muistin välistä suhdetta. Muisti pyrkii säilyttämään ja mielikuvitus tavoittamaan uutta. Molemmat esiintyvät yhdessä tiedollisessa psyykkisessä kokonaistapah-  
tumassa.

<sup>312</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 123

<sup>313</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 142–144.

<sup>314</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen tutkiminen I osa*, 1918, 169, 160

<sup>315</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 203

ilmaisee asian näin: ”Tältä kannalta olisi toivottava, että diskursio aina pääsisi luonnolliseen päämääräänsä; ehjentyään kuvitteelliseksi elämykseksi.”<sup>316</sup> Itse työ edellyttää välillä diskursiivista, välillä kuvitteellista ajattelutapaa: jokainen toimii luontonsa mukaisesti.

Diskursiivisella ajattelulla tulee olla runsaasti ”haravoitavaa”, todellisuudesta tehtyjä havaintoja.<sup>317</sup> Haravoitavalla hän tarkoittaa todellisuudesta muodostettuja mielikuvia, aistihavaintoja. Ilman aistihavaintojen muodostamia kuvia ei synny uusia todellisuudesta tehtäviä tulkintoja. Katselemme maailmaa yksinomaan sen arkisen ja värittömän todellisuuden läpi, jonka ”tottumus ja käytännöllinen suhtautumisemme vähitellen rakentavat ympärilemme”.<sup>318</sup> Tämä aineisto on ”haravoitava kokoon”. Jos meillä ei ole todellisuudesta saatuja havaintoja, ajatukset jäävät pelkäksi tuulenpieksennäksi<sup>319</sup>, ”koska runsaan todellisuusainehiston kerääminen on mahdollinen vain uupumattoman diskursiivisen huomioimisen, uskollisen muistamisen ja vääjäämättömän loogillisen ajatustyön varassa” kietoutuvat kuvat ajatteluun ja ajattelu kuviin.<sup>320</sup> Mielikuvituksen toiminto tarvitsee rinnalleen ajatuksia ja vastaavasti ajattelu tarvitsee aineksia todellisuudesta. Tietoeilämän koko aineksen muodostavat mielikuvat tai koska ”koska mielikuvat ovat aina havainnollisia, on kysymys enemmästä tai vähemmästä”.<sup>321</sup> Ajattelussa on mukana milloin enemmän diskursiivista otetta, käsitteellistä, ja milloin aistihavaintoihin perustuvaa vaikutelmaa.

Diskursiivinen ote pitää ajattelumme vahvasti kiinni todellisuudessa, joten emme jää mielikuvitusmaailmoihin, joista on välillä ”pakko suistua pois paleltunein siivin”.<sup>322</sup> Ajattelussa diskursiivinen ja kuvitteellinen täydentävät toisiaan. Kuvitteellisen tehtävä on täydentää subjektiiviset vaikutelmat kokonaisuuksiksi. Kuvitteellisuus voi johtaa meitä kohti todellisuutta tai siitä pois päin. Todellisuus on kuitenkin ilman kuvitteellista väritöntä arkea, joka usein on vielä totumuksen ja käytännöllisyytemme tulosta. Kuvitteellisuus

<sup>316</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 203

<sup>317</sup> Tajunnan virrassa esiintyy monenlaisia ajatusaiheita, joihin pyrimme pääsemään kiinni. Ajattelussa erilaiset mielteet (eivät siis välttämättä saa kuvan muotoa) juolahtavat mieleen, myös nukkuessa. Tajunnassa esiintyy monenlaisia kuvia, ne saattavat olla sekavia tai epäjärjestyksessä. Ajatus on hahmon saanutta ajattelua. Ne tulee ilmaista jollakin tavalla. (Arto Siitonen ja Ilpo Halonen, *Ajattelu ja argumentaatio*, 1997, 20–23).

<sup>318</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen tutkiminen I osa*, 1918, 206

<sup>319</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 207

<sup>320</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 206

<sup>321</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 145

<sup>322</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 207

antaa arkisiinkin havaintoihin syvyyttä ja tunnetta ja inspiroi älyllistä elämäämme uusiutumaan.<sup>323</sup>

Aleksandr Lurija osoittaa kuvien liiallisen merkityksen hyvät ja huonot puolet ajattelussa. Lurijan mukaan kuvallinen ajattelutapa muodosti suurmuistajalle tehokkaan toimintavälineen. Suurmuistajan mieli koostui erilaisista mielikuvista, jotka sekoittuivat toisiinsa. Hänen ajattelunsa oli toimintaa, jossa syntyi mielikuvia. Tarkka havainnointikyky oli hänelle omiaan, ja hän kykeni näkemään tekstissä sellaisia yksityiskohtia ja ristiriitaisuuksia, joita muut eivät kyenneet. Hän ratkaisi asiat sisäisellä näkökyvyllään helposti, ja sisäinen näkökyky pakotti konkreettisiin mielikuviin. Ajattelun kannalta suurmuistajan kohdalla näkyi myös kuvien heikko puoli, sillä liiallisesta määrästä konkreettisia kuvia syntyy kuvien kaaos. Hänen oli vaikea erottaa olennaista lukemastaan, sillä jokainen sana sai aikaan uusien kuvien sateen. Ajattelu ajautui harhaan, eikä hän kyennyt huomaamaan olennaista. Mielikuvat alkoivat hallita hänen tietoisuuttaan ja ajatteluaan, vaikka ajattelun tulisi ohjata mielikuvia. Suurmuistaja kykeni ymmärtämään vain ne käsitteet, jotka hän kykeni kuvittamaan. Näin ollen esimerkiksi runouden lukeminen oli vaikeata. Tieteellisen kirjallisuuden kohdalla liiat kuvat häiritsivät niin, että kaikesta tuli tärkeää. Kuvatietomme huomioon ottaen on ymmärrettävää, että hän ei pystynyt ymmärtämään käsitteitä, joita ei nähnyt. Kuvat muuttuvat kielelliseksi merkitykseksi, suhteiksi ja käsitteiksi.<sup>324</sup>

Kuvilla oli suuri merkitys henkilön persoonallisuuden ja elämän kannalta. Lurija pohtii millaista on elää niin, että ymmärtää vain sen, *”mikä käy hänen aistimustensa läpi, jolla on valtava mielensisäinen todellisuus.”*<sup>325</sup> Lurijan mukaan sellainen ihminen ei kehity niin kuin muut; sillä hänen sisäinen elämäntarinansa ei ole samanlainen. Hänen sisäinen maailmansa ja näkökykynsä poikkeaa muiden tavasta. Luova mielikuvitus synnyttää suuria keksintöjä, mutta se voi muuttua myös omaksi maailmakseen, joka ei enää kosketa todellisuutta. Lurija puhuu uneksijoista, ihmisistä, jotka kuluttavat aikansa päivänuniin.<sup>326</sup>

---

<sup>323</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 206

<sup>324</sup> Aleksandr Lurija, *Suurmuistaja*, 1996, 66–67, 70, 75–78, 84, 87. Tämä tilanne on hyvin tuttu meille koulusta: lapset eivät vielä kykene irtaantumaan havainnollisista mielikuvista eivätkä opi liian abstraktista.

<sup>325</sup> Aleksandr Lurija, *Suurmuistaja*, 1996, 96–97

<sup>326</sup> Aleksandr Lurija, *Suurmuistaja*, 1996, 96–98

## 4.2 Tapa ajatella

Hollo päättää väitöstutkimuksensa ensimmäisen osan lukuun *Kuvitteellisuus*.<sup>327</sup> Hän määrittää kuvitteellisuuden sielulliseksi tajunnan tekijäksi, mielikuvituksen **asenteeksi**, tajunnantilaksi, jossa erilaiset sävyt värittävät erilaisia sielullisia sisältöjä. Kuvitteellinen sielunasenne ilmenee useimmiten kaukokirjallisissa teksteissä tunteena, uudenlaisten ja nopeiden mielikuvien liikehdintänä. Ilmiö on kuitenkin jäänyt liittämättä mielikuvitustoimintoon, vaikka se Hollon mielestä luetaan kyseiseksi toiminnoksi.<sup>328</sup> Kuvitteellinen asenne ei pakene todellisuutta.<sup>329</sup> Kuvitteellisen asenteen tunnuspiirteinä voidaan pitää produktiivista tunnetehoa, älyllistä kiinnostusta ja virkeyttä ja elämyksen ainaista uutuusluonnetta.<sup>330</sup> Kuvitteellisuus ja diskursiivisuus ovat vastakkaisia psyykkillisiä aspektoja, erilaisia asenteita todellisuutta kohtaan, ja ne esiintyvät mielessämme toisensa täydentäen, kuten edellä tuli diskursiivisen ajattelun ja kuvittelun välillä osoitettua. Näiden kahden erilaisen asenteen saaminen tasapainoon on vaikea kasvatuksellinen tehtävä. *”Miten sellainen tasapainotila voidaan saavuttaa tekemättä väkivaltaa puoleen tai toiseen, miten noiden eri asenteiden välinen vuorovaikutus on sielulliseksi sopusoinnuksi kehiteltävissä – siinä ongelma, joka ei enää kuulu psykologian alaan, vaan viittaa kasvatustieteeseen.*”<sup>331</sup>

Kieran Eganin mielestä mielikuvitus on ajattelun tapa: *“we realize that the imagination is not simply a capacity to form images, but is a capacity to think in a particular way.*”<sup>332</sup> Tai *“the act or power of forming mental images of what is not actually present.”*<sup>333</sup> Mielikuvitus on kyky ajatella siten, miten asioiden mahdollisesti tulisi olla tai miten ne voisivat olla. Se on keksintöjen voimavara, jalo ja tuottava. Se ei ole rationaalisuutta rajoittava, pikemminkin se on kapasiteetti, joka rikastuttaa rationaalista ajattelua.<sup>334</sup> Mielikuvitus ei ole vain kyky tuottaa mielikuvia, vaan se on kyky ajatella tietyllä

<sup>327</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 193–207

<sup>328</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 195–196

<sup>329</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 207

<sup>330</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 202

<sup>331</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 207

<sup>332</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 4

<sup>333</sup> Kieran Egan, *Teaching as a Story Telling, An alternative approach to teaching and the curriculum*, 1988, 7

<sup>334</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 43. Egan: *“The logic of imagination seems to conform more readily with that of metaphor than with any scheme of rationality we can explicit about.”* (1992, 4)

tavalla. Egan puhuu mielikuvituksellisesta älyllisenä aktiivisuutena (imaginative intellectual activity). Hänen mielestään tutkittaessa lasten älyllistä aktiivisuutta mielikuvituksen voi nähdä parhaiten toiminnassaan. Hän keskittyykin lasten intellektuaaliseen aktiivisuuteen. Mielikuvitus on yksi merkittävimmistä oppimisen työkaluista, mutta vaikeasti hallittavissa joten on helpompi tehdä tutkimuksia lasten loogisesta ajattelusta.<sup>335</sup>

Kysymys on ajattelun tavasta tarkastella maailmaa niin, että kuvat saavat niille kuuluvan tiedollisen arvon. Kuva ja käsitteellinen ajattelutapa liittyvät kiinteästi yhteen tietämisessä, älyn toiminnassa, *kognitiossa*. Kuva ja tunne ovat likeisimmässä suhteessa kuin ajatus ja tunne. Tunne saa välittömän ilmauksen kuvissa, jotka havainnollistavat koko elämän omalaatuisuuden konkreettisiin muotoihin, joskaan ”*tunteen logiikka ei aina noudata ymmärryksen logiikkaa*”<sup>336</sup> Kuvien, aistimusten, tulisi ehjentyä ja täydentyä ajattelun avulla. Tasapainoisen ihmisen kasvattaminen edellyttää siis sekä tunteen (kuvaperustaisen) että loogisuuteen perustuvan älyn huomioimista.

#### 4.3 Kuvien funktionaalinen merkitys

Mielen kuvallisuudesta kiinnostuneet tutkijat ovat pohtineet ja kirjoittaneet mielikuvista ja niiden luonteesta. Mieleen syntyvien kuvien olemus on askarruttanut ja askarruttaa edelleen tutkijoita. Kuvista kiistelemine ja niiden tutkimine on jatkunut aina meidän päiviimme saakka, vaikka tietämyksemme siitä, kuinka mielikuva syntyy, on edennyt aivotutkimuksen ja mallintamisen laitteiden avulla. Tiedemiehet ovat viime vuosikymmeninä tehneet merkittävää työtä ymmärtääkseen sitä aivotoimintaa, jossa sanat muuttuvat kuvaksi.<sup>337</sup> Mielen kuvien merkitystä on pohdittu mentaalisen rotaation<sup>338</sup> ja

<sup>335</sup> Kieran Egan, *Teaching as a Story Telling, An alternative approach to teaching and the curriculum*, 1988, 2, 5, 7

<sup>336</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 163, 205. Seikkaa käsitellessään Hollo pohtii mieleenkuvautumisen ja tunteen yhteenkuulumista. Hänen mielestään Hoffding on oikeassa osoittaessaan, että kuva ja tunne ovat läheisemmässä suhteessa kuin ajatus ja tunne. Toki Hollo osoittaa aiemmin, että ajatuksen miehellä ei juuri kuvien tunneperäisyyden vuoksi sovi olla kovin voimakasta visuaalista kykyä. (1918, 163)

<sup>337</sup> Aiheesta kirjassa *Images of Mind*, Michael I. Posner and Marcus E. Raichle. 1999. Mielenkiintoinen artikkeli aivojen plastisuudesta (105–129) ja siitä kuinka mieli luo mentaalisen kokemuksen.

<sup>338</sup> Roger Shepard, *The Imagination of the Scientist*, 1988, 153

todellisuuden representoitumisen<sup>339</sup> yhteydessä. Visuaalisten mielikuvien merkitystä on tutkinut erityisesti Roger Shepard. Shepard näkee henkiset mielikuvat ihmisen kyvyksi, jonka kehittyminen on kestänyt miljoonia vuosia ja joka mahdollistaa yksilön sopeutumisen muuttuvaan ympäristöönsä.<sup>340</sup> Mielikuvia tutkineelle Francis Galtonille mielikuvat olivat ”*tietoisuuden odotushuone*”<sup>341</sup>. Kuvista on puhuttu henkisinä kuvina, yksityisenä elokuvana<sup>342</sup> tai mielen elokuvana<sup>343</sup>.

Funktionaalinen tarkastelu osoittaa mielikuvituksen toiminnallisen aspektin. Nämä kaksi erilaista näkökulmaa olisi selkeästi mainittava kirjoituksissa ja pidettävä erillään. Oleellista on, ettei näitä kahta näkökulmaa, mielikuvan fenomenologista tai funktionaalista, sekoitettaisi toisiinsa.<sup>344</sup> Tuloksiin vaikuttaa paljolti se, miten mielikuvituksen käsite on määritelty. Tutkijat ovat pääasiassa tehneet eron niiden kahden lähestymistavan välille, jotka myös Hollo on käsite-erittelyssään tehnyt. Tutkijat ovat tarkastelleet mielikuvitusta lähinnä fenomenologiselta (staatilliselta) tai funktionaaliselta kannalta. Fenomenologinen kanta kiinnittää huomion mielikuva-ainekseen. Funktionaalisesti tarkasteltuna keskiöön nousee kuvittelun toiminnallinen puoli. Korostettaessa toista näkökulmaa jokin asia tai piirre mielikuvituselämässä jää pois.<sup>345</sup> Kahdella toisiinsa vaikuttaneella tavalla on ollut vaikutusta kuvan paikantumiseen niin rationaalisen ajattelun kuin kuvan merkityksen pohtimisen kannalta myös kasvatuksen kentässä. Tällä tiedolla on merkitystä myös sen kannalta, miksi kuvat on ajattelutavassa jätetty pienemmälle huomiolle ja jopa unohdettu.

Konkreettinen ajatustapa on riittämätön kuvien merkitystä pohdittaessa. Kuvat eivät ole vain staattisia säiliöitä, kuten moderni tiede on niiden tehtä-

<sup>339</sup> Näitä mieleemme tietoesityksiä kutsutaan representaatioiksi, ja representoitumisella tarkoitetaan ihmisen mielessä olevan tiedon edustusta aivoissa. Näin päädyttiin siihen, että mielessä ajateltiin olevan abstrakteja mentaalisia representaatioita, kuten käsitteitä sekä näiden monimutkaisia yhdistelmiä, kuten skeemoja tai käsite- tai uskomusjärjestelmiä. Kuitenkin representaatioille on tyypillistä se, että osa niiden sisällöistä on tiedostettuja tai tiedostamattomia. Tämä tekee representaatiosta mielenkiintoisen ja problemaattisen. (Pertti Saariluoma & Pauli Salo, *Symbolinen paradigma*, 2001, 228–229)

<sup>340</sup> Roger Shepard, *The Imagination of the Scientist*, 1988, 153. Howard Gardner, 1987, 128–129, 295–296.

<sup>341</sup> Roger Shepard, *The Imagination of the Scientist*, 1988, 160. Galton kutsui v. 1883 mielikuvia tutkiessaan tätä tapahtumaa metaforisesti ”*antechamber of consciousness*”.

<sup>342</sup> Dan Nadaner, *Visual Imagery, Imagination, and Education*, 1988, 199

<sup>343</sup> Italo Calvino, *Kuusi muistiota seuraavalle vuosituhanneelle*, 1999, 87

<sup>344</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 148

<sup>345</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 25



väksi asettanut, antamatta niille sen suurempaa merkitystä. Kuvan merkitys mimeettisenä todellisuuden jäljentäjänä ei anna kuvalle sille kuuluvaa arvoa. Emme ehkä koskaan voi saada vastausta siihen, millaisia nuo kuvat ovat. Mutta sanalla on kaikesta konkreettisesta ajattelutavasta huolimatta merkitystä ajattelumme prosessissa ja toiminnassamme. Kun siis tutkimme kuvallisuutta ajattelussamme, emme yksinomaan voi sanoa, että tarkoittaisimme lähinnä mielessämme esiintyviä havainnollisia kuvia. Juho Hollon mielestä näiden *aistihavaintojen* tai havaintokuvien luonnetta tuskin koskaan voidaan täysin ymmärtää. Kuvan merkitys ajattelussa on enemmän kuin pelkkä havaintokuva.<sup>346</sup> Käsitys kuvasta kuvana ei riitä, mikäli haluamme ymmärtää kuvan merkitystä ajattelussa.

## 5 Erilaiset tavat tarkastella maailmaa

Modernin tieteen myötä rationaalisuus jakaantui faktaan ja fiktion ja kuvatieto jäi taiteen ja tunteen kumppaniksi. Tieteellinen ja taiteellinen havaitsemisen tapa erosivat samalla toisistaan, kun kuvaperusteinen (aistiajattelu) irrotettiin ajatteluperinteestä. Kuva jäi taiteellisen esteettisen havainnon piiriin, ja kuvatieto korostuu jatkossa eritoten taiteilijoiden ajattelussa. Taiteilijat ovat kyenneet säilyttämään sellaisen havaitsemisen tavan, jossa aistimelliset kuvat liittyvät kiinteästi ajatteluun. Esteettisessä havainnossa aistihavainto ja ajattelu liittyvät kiinteästi toisiinsa. Esteettisessä havaitsemisessa aistimellinen tieto korotetaan tiedoksi, osaksi rationaalisuutta. Aistitieto on tiedon lähtökohta.

### 5.1 *Havaitsemisen tapa, jossa kuva on kiinteästi läsnä*

Taiteilijoita on usein luonnehdittu näkijöiksi.<sup>347</sup> Heillä on kyky ilmaista joitakin sellaisia olemassaolon tiloja, jotka puhuttelevat meitä, koska heillä on kyky aistia maailmasta värejä, tuoksua ja makuja. Taiteellinen näkeminen on kykyä ymmärtää todellisuutta herkemmin, avoimemmin ja osoittaa siinä tuntemattomia, pimennossa olevia teitä, ihmisenä olemisen mahdollisuuksia.

---

<sup>346</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 68–69. Hollo käsittelee neljännessä luvussa mielikuvia.

<sup>347</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 53

Runoilija Tomi Kontion<sup>348</sup> mukaan runoilijan tehtävä on tehdä katseesta syvempi. Hänen mielestään perinteiset havaitsemisen ja näkemisen tavat eivät paljasta todellisuudestamme kaikkia kerroksia. Ne rajaavat ymmärrystämme. Kirjailijoiden, runoilijoiden ja taiteilijoiden tehtävänä on luoda uusia kuvia mieleemme. Runeberg rakensi kuvan Suomesta kirjallisuuden avulla. Hän muodosti identiteettejä ja suomalaisen maailmankuvan, sen mitä kuvaan kuuluu. Viisikymmentä vuotta sitten Väinö Linna kirjoitti aikansa yhteiskunnallisen kuvan Tuntemattoman sotilaan avulla.

Tämän kaltainen näkemisen tapa ei ole vierasta myöskään perinteisen tieteen kentällä. Tieteessä on aina ollut niitä ajattelijoita, jotka taiteilijoiden tavoin ”...haistelee oivallusta, suhtautuu epäillen, väljähtyneeltä maistuvaan mieleenjohtumaan, tunnustelee ajatuskudelman”.<sup>349</sup> Wolfgang Welsch kutsuu tällä tavalla ajattelevia tieteen tekijöitä esteettisiksi ajattelijoiksi. Esteettisen ajattelu on kykyä ymmärtää välittömästi annetusta syvempi merkitys tai ilmiön perusluonne. Se on pidemmälle ulottuvaa havaitsemista. Esteettiset ajattelijat eivät erota aistimellisia kuvia ajattelustaan, vaan antavat niiden olla läsnä ajattelussaan. Ajattelutapa on havaintoperusteista ajattelua ja havainnon (aisthesis) tulisi aina yhtyä ajatteluun. Esteettisessä ajattelussa esteettisyys ei ole vain kohteena, vaan se on koko ajattelun keskiössä. Näin ollen **havaintokuva on enemmän kuin aistihavainto**.<sup>350</sup>

Wolfgang Welschin mukaan aikamme esteettiset ajattelijat ovat kaikki saaneet vaikutteita taiteesta. Heidän ajattelunsa on kehittynyt taiteen avulla ja vaikutuksesta. Heillä on sensuaalisia erityispiirteitä. Esimerkkeinä mainittakoon Jean-Francois Lyotardin näkemys filosofien ja maalareiden veljeydestä. Molemmat tutkivat olemassaoloa suorittamalla kokeiluja. Michael Foucalle esteettinen kokemus ei ole taiteeseen sidottu, vaan koko olemassaolon perusta. Esteettinen elementti on värittänyt myös Gianni Vattimon, Jean Baudrillardin ja amerikkalaisista ajattelijoista Richard Rortyn ja Nelson Goodmanin ajattelua.<sup>351</sup> Reijo Kupiainen on tarkastellut taiteen ja filosofian yhtymäkohtia ja mainitsee Martin Heideggerin ja runouden, Nietschen ja kreikkalaisen tragedian, Merleau-Pontyn ja Cezannen.<sup>352</sup>

<sup>348</sup> Runoilija Tomi Kontio 9.2.2004, kirjallisuustapahtuma Henki ja elämä Tampereella

<sup>349</sup> Wolfgang Welsch, *Esteettisen ajattelun ajankohtaisuudesta*, 1991, 166

<sup>350</sup> Wolfgang Welsch, *Esteettisen ajattelun ajankohtaisuudesta*, 1991, 166, 168

<sup>351</sup> Wolfgang Welsch, *Esteettisen ajattelun ajankohtaisuudesta*, 1991, 164–166

<sup>352</sup> Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietschen taidekäsitusten jäljillä*, 1997, 7, 17

Esteettisen ajattelijan katse **poikkeaa** näin perinteisestä **teknisestä katseesta**. Katseessa on usein sellaista terävyyttä, jota useimmat meistä kavahtavat. Emme ehkä kavahtaa sitä tapaa, jolla he katsovat, vaan tunnetta, joka syntyy heidän tavassaan nähdä asioiden läpi useimmiten suoraan ytimeen. Katseen *läpitunkevuus* kertoo ajattelutavan merkityksellisyydestä, sillä heitä yhdistää ajan hermoilla oleminen. He kykenevät havaitsemaan todellisuudessa erilaisia muutoksen merkkejä ja henkeä luottamalla niihin aistivaikutelmiin, joita todellisuus heille välittää. Heidän ajatteluaan leimaa kokonaisvaikutelmien tavoittelemisen tieteen kentässä. Todellisuuden pilkkominen ja analyytinen ote saattaa rikkoa aistivaikutelman. He kykenevät suhtautumaan todellisuuteen autenttisemmin luopumalla yhden totuuden vaatimuksesta. Esteettiset ajattelijat kykenevät aistimaan erilaisia vaikutelmia ja näin tavoittamaan ajan hengen.

Esteettisyys on avoimuutta todellisuudelle, maailman ja ihmisen ainutlaatuisuuden ymmärtämiselle ja tuntemiselle. Se on herkkyyttä ymmärtää ja nähdä asioita maailmasta muunkin kuin tiedollisen kautta.<sup>353</sup> Kuvallisuus asettuu tieteellisen haurauden keskiöön. Se kyseenalaistaa tottumuksen, osoittaa tieteellisen maailmankuvan riittämättömyyden ymmärtää ja selittää ihmistä tyhjentävästi. Sitä määrittävät ihmisenä olemisen lainalaisuudet, oikeiden vastausten puute. Se kertoo epävarmempaa totuutta suhteessa ympäröivään maailmaan kuin rajoitetut ja tukahdetut kuvat. Hauraus on kuvallisuuden voima. Se antaa voiman, säestää ja soinnuttaa tieteellisen maailmankuvan olemassaoloa. Käsitteet ja kuva muodostavat henkisen elämän jännitteen. Tätä jännitettä määrittää ajan hidas historia, ihmisten ajattelutapojen kehittyminen suhteessa vallitsevaan kulttuuriin.

Maailman kokeminen ja näkeminen sellaisena kuin se aistivaikutelmana meille esittäytyy, haastaa perinteisen tieteellisen tavan tehdä havaintoja. Kasvatustieteessä Juho Hollo osoitti ajattelussaan esteettisen arvon merkityksellisyyden kasvatuksen tutkimuksessa. Sen lisäksi Hollo itse ajattelijana ja näin myös kirjoittajana voidaan perustellusti osoittaa kuvalliseksi, esteettiseksi ajattelijaksi. Päiväkirjamerkinnöissään vuodelta 1920, 28.10. hän antaa kuvauksen kuvien merkityksestä hänen omalle ajattelulleen: *"Eilen ajattelin verrattain innokkaasti sitä, että olisi syytä hillitä ylenmääräistä ajatustoiminnan 'motorisuutta', siihen liittyviä ulkoisia ilmauksia, hyräilyä, itseksensä haastelua ja sen sellaista, tahallisesti supistamalla. Arvelin, että akustiset ja optiset*

---

<sup>353</sup> Reijo Wilenius, *Ihminen ja sivistys*, 1982, 26–27

*kuvat siten voimistuisivat, mikä olisi loppusointuiselle sisäelämälle eduksi. Ja annahan olla! Yöllä näin ihmeellisen unen, joka ikään kuin sinetillä vahvasti suunnitelmani. En muista milloinkaan kokeneeni unessa sellaista auditiivista eloisuutta. Kuulin jostakin heleän naisäänen ja vähitellen minulle selvisi, että kysymyksessä olisi näyttelijätär tai laulajatar joka opetteli osaansa. Uni oli yleensäkin suurenmoisen havainnollinen 'todellisuusleimainen', pitkä ja sanomattoman johdonmukainen."*<sup>354</sup> Juho Hollo kiinnostui tästä sielunelämän ilmiöstä ja halusi väitöstyöllään osoittaa, että tähän ajattelumme ominaisuuteen, kokemuksenomaiseen psyykkiseen toimintoon, on vain harvoin kasvatusteorioissa kajottu ja vielä harvemmin sitä on todella käytetty. Työn lähtökohdissa hän määrittää kantaansa mielikuvituksen käsitteisiin: *"Kun siis jo historiallisessa katsauksessa omasta puolestani puhun mielikuvituksesta, kuvittelusta tai fantasiasta (kaikki kolme nimitystä ovat tällöin synonyymejä), niin tarkoitan aina määrättyä kokemuksenomaista psyykkistä toimintoa."*<sup>355</sup>

Hollo halusi työssään ottaa esille taiteilijoiden ajattelua. Eräässä ajatuksessaan hän viittaa Taineen: *"Renessanssin taiteilijat sitä vastoin ovat näkijöitä. Tuo sana puu, vielä terveiden ja yksinkertaisten ihmisten kuulemana, saa heidät samassa hetkessä näkemään koko puun, sen häilyvänä välkehtivän pyöreän lehvistön, ne tummat polvekkeet..., niin että heidän ajatuksensa, kutistumatta merkinnöiksi tai numeroksi, tarjoaa heille eloisan ja täydellisen näyn."*<sup>356</sup> Taiteilijoilla on produktiivinen mielikuvituksekas havainnon lahja, joka on tavalliselle ihmiselle vain sunnuntailahjaksi annettu. Terävän havainnon tekeminen on taito, eivätkä yksinomaan mielikuvat (mielikuvien tuotellaisuus) tai ajattelu takaa terävien havaintojen kykyä. Taiteilijan harjaantunut silmä erottaa lukuisia vivahteita enemmän kuin tottumaton havaitsija, joka puhuu vain muutamista usein näkyvissä olevista ominaisuuksista.<sup>357</sup> Toiset

<sup>354</sup> Juho Hollo, *Sielunvaellus*, 1985, 22.

<sup>355</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 9

<sup>356</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 223, viite 11. Hollo viittaa Hippolyte Taineen yhteydessä, jossa hän tarkastelee mielikuvaelämän esiintymistä suhteessa eri kansallisuuksiin tai aikakausiin. Galtonin mukaan ranskalaiset olivat erittäin visuaalisia, mistä osoituksena olivat heidän kykynsä järjestää juhlia, tehdä keksintöjä jne. Kun taas Taine piti renessanssi ihmistä huomattavasti visuaalisempana kuin nyky-ajan ihmistä. Nyky-ajan ihminen oli lukeneisuudellaan ja tietämyksellään täyttänyt mielensä abstrakteilla merkeillä. Taine antaakin esimerkin juuri siitä, kuinka taiteilijat olivat todellisia *näkijöitä*. Hollo on oma kanta tässä yhteydessä oli, ettei henkilökohtaisia kokemuksia tulisi liikaa yleistää. (Hollo, 1918, 74, 223).

<sup>357</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 101, 104

näkevät havainnossa pintapuolisen vaikutelman, toiset aistimusrikkaan elämyksen:

*"Edessäni on kukkiva orapihlaja. Olen katsellut sitä useita kertoja, mutta tänään se pistää silmäni ja kiinnittää tarkkaavaisuuteni pitemmän ajan, luultavasti sen vuoksi, että kukat sitä niin kauniisti verhoavat. Vähitellen tarkkaan puun muotoa ja kohontaa lähemmin kuin ennen. Sillä on lyhyt, varsin voimakas runko, kyynärän korkeudelle maasta se alkaa haarautua ja muodostaa kannattavaan runkoon verraten erittäin suuren ja painavan latvuksen. Rasittaneeko se liikaksi runkoa? Lieneekö siinä oikeata suhdetta? Jakautuuko puun paino luontevasti, onko siinä lepoa ja tasapainoa? Sellaiset mietelmät syntyvät yhtä luonnollisesti kuin nähdessä ihmisen kantavan taakkaa. On kyllä, sen rakenne hyvin punnittu! Olen tuntevinani, kuinka voimakkaasti ja jäntevästi tuo lyhyt runko kannattaa häälyvää kukkavihkoa. Latvuksen ääriviivat sattuvat silmiini. Onko tuo viiva kaunis, ts. onko se punnittu, eikö tuo oksakimppu pistä liian kauas toisista, vai onko se juuri niin kaukana, että puu saa lepoa? Toinen seikka saattaa minusta olla hyvin punnittu, toinen ei, toinen osa kepeä, toinen rasittava. Olkoon se rumaa tai kaunista – joka tapauksessa sen nyt käsitan. Minä pidän puun kaikkia osia niin koottuina mielessäni, että ajatukseni niitä punnitsee, ikään kuin punnitsisin niitä kädesäni. Voinenko aina pitää ne niin lujasti yhdessä? Tiedän, etten voi."*<sup>358</sup>

Hollon mielestä kysymys on erilaisista tavoista tehdä havaintoja. Hän toteaa, että *"ratkaisevaksi seikaksi täytyy meidän toistaiseksi merkitä se, että henkilökohtainen kokemus osoittaa, subjektiivisten lisien ylivoimaisuutta havaintovaikutelmassa."*<sup>359</sup> Havaintovaikutelmassa voi olla enemmän tai vähemmän aistivaikutelmaa. Toisessa havainnossa on enemmän subjektiivisia aistimuksia, kun taas toisinaan havainnossa on tajuisia asenteita, käsitteitä ja ajatuksia. Erityisesti kirjailijoiden ja taiteilijoiden havainnossa on enemmän säilyneitä subjektiivisia aistivaikutelmia, kuvia. Havainnonteko on heille luonteenomainen tapa tarkastella maailmaa. He ovat kyenneet säilyttämään aistivaikutelmat kirkkaana ajattelussaan.<sup>360</sup> Oleellinen selitys liittyy **yksilölliisiin havaitsemistapoihin**. Havainnon luonne on pitkälti riippuvainen henkilön asenteesta, kuvitteellisesta tai diskursiivisesta asenteesta, mikä vaikuttaa siihen, saako havainto esteettisen, tiedollisen vai käytännöllisen merkityksen. Asenne todellisuutta kohtaan määrittää havaitsemisen tapoja. Onko havait-

<sup>358</sup> Larsson, Poesins logik, Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 200–201

<sup>359</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 101

<sup>360</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen tutkiminen I osa*, 1918, 101

semisen tapojen siirtyminen mahdollista, voiko diskursiivisen asenteen omaava tutkija muuttaa kuvitteelliseksi asenteensa? Hollon mielestä taiteilijoille tämä asenne on luontainen ja siirtyminen käy helposti. Heidän tehtävänä on *"kiinnittää tuo kajaste säilyviin teoksiin, joista se havainnollisuuden voimalla heijastuu tylsempiinkin mieliin"*.<sup>361</sup> Hollolle kyky ajatella esteettisesti oli kasvatuksellisen ajattelun ytimessä. Hän toivoi, ettei se jäisi vain taiteilijoiden tavaksi ymmärtää ja havainnoida maailmaa. Hänen arkinen elämäntilanne antoi toivolle sijan: *"Ihminen, jota ei paraskaan maalaus liikuta, saattaa osoittaa erinomaista mielenkiintoa varsin tavalliselle auringonlaskulle."*<sup>362</sup>

---

<sup>361</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 202

<sup>362</sup> Juho Hollo, *Päiväkirjamerkintöjä*, 1985, merkintä 4.8.1919, 14

### III Käsitteen ja kuvan välinen ero on rakennettu

*"Teiden risteys, jossa tie ja taide kohtaavat toisensa, on imaginaarinen. – Filosofian historiassa on erraattisia lohkareita. Ja errare est humanum."* <sup>363</sup>

On aika palata alussa asetettuun kysymyksenasetteluun, käsitteen ja kuvan väliseen vastakohtaisuuteen, sekä moderniin tieteseen, eronteon taustavaikututtajaan. Kuvan ja käsitteen välinen ero on rakennettu erityisesti modernin tieteen toimesta. Kuvan paikantuminen kiinteäksi osaksi havaintoa ja ajattelua kertoo rakennetusta vastakohtaisuudesta näiden kahden teeman välillä. Kuten aiemmin tuli osoitetuksi, myös käsitteellisen ajattelun ytimen muodostavat kuvat. Kuva ja käsite toimivat mielessämme luonnollisesti toisiansa täydentäen. Niiden välisessä erossa on kysymys erilaisista tieteen kentällä olevista havaitsemisen tavoista. Tieteellisessä havaitsemisen tavassa aistimellinen kuvatieto pyritään ylittämään, kun taas taiteellisessa havaitsemisessa kuvia ei voida irrottaa havaitsemisesta. Näiden molempien niin taiteellisen kuin tieteellisenkin tulisi cheyttää kuvien välittämät vaikutelmat kokonaisvaikutelmaksi. Taiteellinen havaitsemisen tapa edellyttää myös diskursiivista pohdintaa. Diskursiivisen ajattelun tulisi kyetä ottamaan huomioon ajattelumme aistimellinen ja kokemuksellinen perusta. Myös diskursiivisen ajattelun tulisi pyrkiä muodostamaan ehjiä kokonaisvaikutelmia. Molemmat sekä kuva että käsite liittyvät ajattelun ja havaitsemisen prosessiin, mutta sijoittuvat niissä eri vaiheisiin.

Toiselle ajatustavalle omistautuminen ei kuitenkaan kaikessa vastakohtaisuudessaan tarkoita toisen poissulkemista. Ajattelutavat kamppailevat mielissämme sylikkään. Niiden läsnäolon huomaa jokaisessa ajattelumme yrityksessä tavoittaa olevaista todellisuudesta. Molemmat ovat läsnä näkemisen tavassamme. Käsite kuvasta vaikuttaa ymmärrykseemme kuvan merkityksen pohdinnassa. Oleellisia ovat myös kysymykset siitä, mitkä muodostavat ajattelun aineksen: käsitteet, kuten edellä todettiin, vai kuvat, joiden olemassaolo on toisista ajattelijoista mainitsemisen arvoista. Jo aiemmin tuli osoitetuksi se tosiasia, että kuvaperustainen aistitieto asetettiin sivuun modernin tieteen ajattelutottumuksissa. Kuvatiedon merkitys ajattelunhistoriassa liitettiin taiteen ja luovuuden ajatteluperinteeseen. Modernin tieteen perspek-

<sup>363</sup> Juho Hollo, *Päiväkirjamerkintä vuodelta 1946*, 20.2., 1985, 99. Lat. *errare* tarkoittaa 'harhailla' tai geologisessa tarkoituksessa 'siirtolohkare'. Erratum, (erehdys, virhe), Errare humanum est. Erehtyminen on inhimillistä! (mm. Cicero)

tiivä jähmetti aistimellisen kuvatiedon ja valjasti sen tietynlaisin havaitsemisen säännöin. Kuvan katoaminen ei merkinnyt sen todellista merkityksen katoamisesta, vaan pikemminkin siitä tuli äänetön yhtiökumppani, perinteisen tieteen soraääni ja modernin tieteen virtaa vastustava.

Kysymys on ollut enemmästä tai vähemmästä. Kuva on aina kuulunut tietoisuuteemme, mutta sen merkitys tieteellisen ajattelun perinteessä on vaihdellut. Kuvan merkitys on muotoutunut suhteessa aikaan, käsitykseen rationaalisuudesta ja oikeasta tiedosta. Tieteessä on käsitteellisyyttä ja kuvaa on painotettu eri tavoilla. Kuva ja käsite asettuvat jänteen vastakkaisille puolille. Ne määrittävät toisiaan ja molempien läsnäolo edellyttää toista. Yhtä merkittävää kuin se, mistä puhutaan, on se, mistä ei puhuta. Rationalistisen tieteen määrittäminen modernin kautta asetti kuvat tieteellisen rationalismin irrationaaliseksi ainekseksi. Mielen kuvitusta on verrattu suhteessa siihen mikä on rationaalista ja todellisuutta vastaavaa ajattelua.<sup>364</sup>

Käsitteen ja kuvan erottaminen toisistaan on pitänyt taiteellisen ja tieteellisen havaitsemisen tavan erossa toisistaan. Toisaalta eri aikoina tieteelle on annettua erilaisia tehtäviä. Tehtävät ovat aina perustuneet tieteen mahdollisuuteen tuottaa yhteisesti hyväksyttyä tietoa. Tieteellisen tiedon luonteen määrittelyssä on viime aikoina käyty vilkasta keskustelua erityisesti siitä, miten hyvin taiteellisten tutkimusten tuottama tieto sopii perinteisen modernin tieteen käsitykseen tiedosta.<sup>365</sup> Taiteen tutkimukset ovat tuoneet kokemuksellisuuden ja siitä kirjoittamisen objektiivisia havaintoja tekevän tieteen rinnalle. Tiede *"ei ole hyvin määritelty olio, vaan, ... tieteitä, toisin sanoen järjestyneitä käytäntöjä, jotka kasvattavat ymmärrystämme, käsitteitämme ja kriittistä kykyämme, on monia, ja ...tieteillä voi olla toisinaan erilaisiakin, mahdollisesti jopa yhteismitattomia päämääriä"*.<sup>366</sup> Perinteisesti tutkimusta

<sup>364</sup> Gaston Bachelardia (Tilan poetiikka, 2003) kiinnosti tieteellisen rationalismin irrationaalisen aines.

<sup>365</sup> Jouko Pullisen (Mestarin käden jäljillä 2003) ja Riitta Nelimarkan (Self portrait: Elisen väitöskirja: variaation variaatio 2000) taiteelliset väitöstutkimukset ovat herättäneet keskustelua myös perinteisen tieteen parissa. Ne ovat osittain hälventämässä perinteistä tieteen (käsitteen) ja taiteen (kuvan) raja-aitaa. Jouko Pullisen taiteellisessa tutkimuksessa kuva ja sana ovat tasavertaisessa suhteessa: *"Tutkimukseni lukijan on tärkeä ymmärtää, että kuvakieli ja kirjoitettu kieli, kuva ja sana, ovat tasavertaisessa suhteessa. Kuvat eivät kuvita kirjoitusta, eikä kirjoitus sanoita kuvia. Niiden suhde on dialoginen."* Jouko Pullinen, *Mestarin käden jäljillä. Kuvallinen dialogi filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta*, 2003, 10

<sup>366</sup> Mika Hannula, Juha Suoranta & Tere Vaden, *Otsikko uusiksi*, 2003, 10. Hannula, Suoranta ja Vaden (2003) pohtivat taiteellisen tutkimustavan mahdollisuuksia antaa pohdittavaa myös kysymyksille ihmistieteen metodologiasta. Taiteellisen tutkimuksen keskiössä on kysymys



ovat ohjanneet yhteisesti hyväksytyt säännöt, opit tutkimuksen tekemisestä ja parhaasta mahdollisesta metodista.

Kirjassaan *Otsikko uusiksi* Hannula, Suoranta ja Waden puhuvat kokemuksellisen demokratian puolesta. Kirjoittajien mielestä kahtiajako tieteeseen ja taiteeseen on perusteeton, joten he pyrkivät käsitteellä seuraavaan ajatukseen: ”...mikään kokemuksen alue ei ole toisen kokemuksen alueen kritiikin ulottumattomissa. Taide voi kritisoida tiedettä, tiede taidetta, arkikokemus filosofiaa, uskonto arkikokemusta ja niin edelleen.”<sup>367</sup> Ajatustavassa kaikki inhimilliset kokemuksen tavat ja muodot ovat merkittäviä tutkimuksen kannalta, sillä ne tukevat tutkimuksellista moniäänisyyttä. Taiteellisessa tutkimuksessa, erityisesti omasta kokemuksesta tehtäessä, olisi löydettävä keinot, joilla kokemuksellisuus muuttuu yhteisesti jaettavaksi. Tutkimuksessa tulisi säilyttää subjektin ainutlaatuinen kokemus ja samalla löytää yhteisesti jaettavaa, polkematta kumpaakaan. Nämä pyrkimykset ovat kirjoittajien mielestä yhteismitattomia.<sup>368</sup>

Tieteellisessä maailmankuvassa tiede ja taide on erotettu toisistaan. Perinteisessä jaossa on menetetty mahdollisuus nähdä sitä, mikä näille inhimillisille käytännöille on yhteistä. Järkeily rajoitetaan kielellisyyteen, myös aistillinen järkeily, jonka lähtökohtana on tunne.<sup>369</sup> Perinteinen kahtiajako on kuitenkin saanut rinnalleen viime aikoina myös elementtejä yhdistävän tekijän. Taiteelliset tutkimukset ovat hiljalleen heilahtaneet tieteen maailmankuvaa käsitteestä kuvaan. Kirjailija Anja Snellman pohtii *Tiedepolitiikassa* käsitteiden tiede ja taide rinnastamista. Hänen mielestään ilmiöt ovat sisarusia. Molempien pohjana on uteliaisuus ymmärtää ja tulkita maailmaa. Snell-

---

kokemuksen käsitteellistämisestä ja tieteellistämisestä. Kokemuksellisuus on kuitenkin vain harvoin kielen avulla, tieteen eksaktin kielen tavoitettavissa. Kokemuksellisuus on kaikessa arkipäiväisyydessään vakavasti otettava haaste tutkijoille. Taiteellisessa tutkimuksessa kokemuksellisuus tuodaan esille perinteisen tieteellisen teoretisoinnin lisäksi kuvien, musiikin tai kehon kielen avulla. ”Käsitteet näyttäytyvät musiikillisina kokonaisuushahmoina, kuvan rakenteellisina sommittelmina, musiikin, kuvan, tanssin sijoittumisena tila – ja aikaperspektiiviin, ja aina taiteilijan luovan tulkinnan tai taiteen vastaanottajan merkityskokemuksena. Kun esimerkiksi tanssija tanssii tilassa, hän tutkii koko ajan oman kehon ja tilassa liikkumisen sekä taiteellisen intention välisiä suhteita, rakenteita, käsitejärjestelmiä. Näitä konstruktioita voidaan jakaa myös sanallistamisen avulla toisten kanssa. Perimmältään taiteelliset kognitiot ovat aina kuitenkin kunkin taiteenalan ’kielellä’ hahmottuvia, rakennettavia ja ilmaistavia.” (Inkeri Sava, *Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa*, 1998, 113).

<sup>367</sup> Mika Hannula, Juha Suoranta & Tere Vaden, *Otsikko uusiksi*, 2003, 15

<sup>368</sup> Mika Hannula, Juha Suoranta & Tere Vaden, *Otsikko uusiksi*, 2003, 13

<sup>369</sup> Mika Hannula, Juha Suoranta & Tere Vaden, *Otsikko uusiksi*, 2003, 21. Viittaavat Eisnerin ja Powellin ajatteluun.

man ajattelee seuraavasti: ”*Järjen jääkausina tunne ja taide on usein torjuttu rauhan häiritsijöinä ja vaarallisina kaaoksen levittäjinä. Silloin tieteessäkin ovat jyllänneet kylmät kaavat ja terävät numerot. Onneksi on seurannut lämpimämpiä kausia, jolloin kategoriat ovat kaatuneet, poikkitieteellisyyttä suosittu ja tieteen ja taiteen rajojakin uskallettu ylitellä. Nyt me elämme tällaista lämmintä aikaa.*”<sup>370</sup>

Hakemalla järjestelmällisiä keinoja puhua taiteellisesta kokemuksesta<sup>371</sup>, joudutaan samalla pohtimaan myös tieteellisen kokemuksen luonnetta. Taiteellinen kokemuksellisuus on lähempänä autenttista inhimillistä kokemusta kuin tieteellinen, rationaalinen tapa kokea ilmiöt. Näin taiteellinen kokemuksellisuus tunnevoimaisuudessaan, esteettisyydellään ja eettisyydellään vetoaa vastaanottajaan kylmettyneen tieteen rinnalla. Sen lämpö antaa valoa ja tulta ajattelumme. Kuvan voiman ja merkityksen ymmärtää antamalla sen tulla osaksi elämää ja ajattelua.

## 6 Käsitteellisyys rajaa kokemuksellisuutta

Kartesiolaisessa perspektiivissä aistimellisen tiedon ylittäminen, havainnon suoraviivainen tulkinta, johti aistimellisen tiedon minimointiin ja vaikeasti käsitteellistettävän kuvatiedon sivuun jättämiseen. Käsitteellisyys on modernin tieteen keino hallita näkemisemme tapaa. Tieteen tekninen katse pyrkii asettamaan maailman käsitteelliseen muotoon. Käsitteellisyys suuntaa tieteen katseen asioihin, jotka ovat ja on mahdollista osoittaa tieteen kielellä. Näkeminen ja havaitseminen on sidottu käsitteisiin. Käsitteelliset totuudet käyvät usein kokemuseräisen (aistiperäisen) tiedon edelle.<sup>372</sup>

Kielellisen puolen korostuminen ajattelussa on jättänyt sivuun aistimellisen kuvatiedon. Ihminen on myös paljon muuta kuin kielellinen olento. Ihmisenä oleminen on kipua, rakkautta, vihaa, aistimista, mitä käsitteellisyys

<sup>370</sup> Anja Snellman, *Kieku ja Kaiku*, 2003

<sup>371</sup> Inkeri Sava on pohtinut taiteen ja tieteen kietoutumista tutkimuksessa ja sitä, kuinka puhua taiteellisesta kokemuksesta. Artikkelissaan *Taiteen ja tieteen kietoutuminen* Sava viittaa tieteen ja taiteen rakennettuihin järjestelmiin ja viitoittaa tietä, jossa subjektiivisella aistitiedolla, tunteella ja ruumiillisuudella olisi paikkansa tutkimuksessa. (Inkeri Sava, *Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa*, 1998, 102–121). Ks. myös Marjatta Saarnivaara & Inkeri Sava, *Me tutkimme*, Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja, 1998.

<sup>372</sup> Pentti Määttänen, *Filosofia*, 2001, 14

ei aina tavoita. *”Ihmisellä voi olla näköaistimuksia, jotka eivät jäsenny kielen symboliseen järjestykseen. Kykenemme näkemään ja tunnistamaan spektrissä huomattavasti enemmän värejä kuin pystymme nimeämään kielellisesti. Jokin maalaus voi herättää tunnetiloja, joista vain pieni osa taipuu kielelliseksi ilmaisuksi. ...Ihminen voi lukea silmillään ja ihollaan; voimme kuulla sanojen rytmin, pehmeiden, käsialan, joka virittää silmän kauneudelle. Sanat tuntuvat, kuuluvat, maistuvat.”*<sup>373</sup> Ruumiillinen, aistiva, kokeva ihminen jäi käsitteellisen ja kielellisen tutkijan jalkoihin: *”lingvistisen käänteän mukanaan tuoma keskittyminen kieleen on siis sulkenut pois tärkeitä ihmisen elämään vaikuttavia seikkoja.”*<sup>374</sup> Teoreettinen järki ja käsitteellinen ajattelutapa rajoittivat kokemuksellisuutta.

Modernin ajan teoreettisen järjen puolesta puhuminen on alistanut alueita, joilla ei kyetä sellaisen totuuden tarkasteluun kuin teoreettisen järjen alueella *”näin myös maailman aistimellinen todellisuus; johon kauneuden lisäksi sisältyvät passion, tahdon, rakkauden, uskon, hyvän ja pahan käsitteet ovat kokonaan vailla loogista oikeutta”,*<sup>375</sup> eikä niitä voida selittää järkitieteen kielellä. Ihmisellä on kokemuksia ja maailmamme pitää sisällään asioita, joiden selittäminen tai esittäminen sanallisin kääntein ei aina ole mahdollista. Kokemukset eivät sanallistu kielellä, tai sanat eivät riitä kuvaamaan kaikkia inhimillisen todellisuuden osa-alueita: subjektiivisia kokemuksia tunteista ja tahdosta, maailmassa olemisesta. Silti nämä kokemukset ovat yhtäältä yhtä merkittäviä kuin aiheet, joilla on jo vakiintuneet käsitteet ja puhutavat. Vakiintuneet puhutavat voi löytää niistä aiheista, joissa ajattelu on helpommin ilmaistavissa sanoin. Filosofi Merleau-Pontyn mukaan sanallisesti ilmaistun ajattelun ainoa etuoikeus on siinä, että se on tehnyt perustastaan muokattavan.<sup>376</sup> Se, että on asioita, joista ei puhuta, ei tarkoita sitä, etteivätkö ne olisi olemassa eivätkä ne olisi totta. Positiivistinen metodi saati teoreettinen järki eivät riitä selittämään inhimillisen tiedon aluetta ja tieteen tapa on monella tavalla riittämätön todellisuuden tavoittamiseen. Modernissa maailmassa subjektiivinen aistiminen tai esteettinen kokemus on jäänyt objektiivisen tieteellisen tiedon jälkimaininkeihin. Kupiaisen mukaan teoreettinen katse on ristiriidassa kokemukseen perustuvan havainnon kanssa. Tekninen moderni katse ei ottanut huomioon sitä, että katsoja on inhimillinen ja tunteva ihmi-

<sup>373</sup> Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 37

<sup>374</sup> Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 21

<sup>375</sup> Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitteiden jäljillä*, 1997, 13

<sup>376</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Silmä ja mieli*, 1993, 74

nen. Okulasentrismissä silmä on kykenemätön katsomaan itseensä tai niihin asioihin, joita katseella ei voida hallita. Katse liittyi perinteisesti siihen, mikä on viisautta: syvemmälle tai paremmin näkemistä, asioiden parempaa hahmottamista – laajaa näkökulmaa.<sup>377</sup>

Teoreettinen tiede on jättänyt paitsioon erilaiset tiedon lajit, ja näin teellinen metodologia (ajattelutapa) rajaa kokemuksellisuutta.<sup>378</sup> Erilaiset kokemuksen lajit aiheuttavat tietoteoreettisia ongelmia tutkimuksen tekijälle. John Dewey ilmaisee asian seuraavasti: *"Jokainen filosofiaa tutkiva on perillä useista umpikujalta näyttävistä tilanteista, joihin tietoteoria on ajautunut."*<sup>379</sup> Kuitenkin nämä kaikki erilaiset tiedonlajit muodostavat maailman, jossa elämme, jakamattoman elämismaailman. Dewey kuvaa elämismaailmaamme arkikokemusten maailmaksi, jossa elämme, rakastamme ja vihaamme, koemme tappioita ja menestyksiä, teemme valintoja, ponnistelemme ja nautimme.<sup>380</sup> Deweylle jäsentymätön arkikokemus on lähtökohta ja päätepiste. Näkemisen luonne on maailman luonne, koska siinä kohtaavat toiseudet, minä ja maailma.<sup>381</sup> *"Elämismaailma on arvojen värittämä, ruumiillisen havaitsemisen ja sitoutuneen, arvottavan, vastuullisen kokemuksen maailma."*<sup>382</sup> Kuvan irrottaminen ajatteluperinteestä merkitsi rationaalisuuden kasvua, jolla ei ole subjektia. Näin on syntynyt ajatuksia ilman tekijöitä,

<sup>377</sup> Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitusten jäljillä*, 1997, 17–18, 38. Vrt. Hollon ajatus siitä, että käsittäminen tulisi palauttaa sen alkuperäiseen merkitykseensä. Hollon mukaan meidän tulisi luopua käsittämiseen liittyvistä vanhoista assosiaatioista ja ymmärtää sen etymologinen merkitys *"käteen saamisena, tavoittamisena"*. (Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 142)

<sup>378</sup> Mika Hannula, Juha Suoranta ja Tero Vaden, *Otsikko uusiksi*, 2003, 17

<sup>379</sup> John Dewey, *Pyrkimys varmuuteen*, 1999, 172. Dewey esitti neljä erilaista tietolajia, jotka joudumme tutkijanakin kohtaamaan. Ensimmäinen lajin tieto perustuu välittömään aistimelliseen dataan (jota näkeminenkin autenttisuudessakin on), joka Deweyn ja muidenkin mielestä on varmin todellinen tieto. Vastakohtana ovat loogiset ja matemaattiset kohteet. Välille jäävät fyysikaaliset objektit, lisäksi ovat arkikokemuksen objektit, konkreettiset asiat. Tiedon eri tyyppien välinen ero on siinä, miten runsaasti ja laajasti käsiteltävään aiheeseen liittyy erilaisia tekijöitä. Tietomme maanpäällisistä, inhimillisistä asioista on epätasällista ja hajanaisista verrattuna joihinkin asioihin, jotka tiedämme monien valovuosien takaisista tivaankappaleista. (Dewey 1999, 171 – 194).

<sup>380</sup> John Dewey, *Pyrkimys varmuuteen*, 1999, 175

<sup>381</sup> John Dewey, *Pyrkimys varmuuteen*, 1999, 191. Tiedosta irrallaan arkikokemukset ovat kuitenkin hajanaisia, satunnaisia, jäsentymättömiä, ongelmallisia, esteitä, haasteita ajattelulle. Sivuttaamalla niiden konkreettisen ja kvalitatiivisen täyteen joksikin aikaa, tekemällä abstraktioita ja yleistyksiä, löydämme tietynlaisia perusrelaatioita, joista koettujen olioiden esiintyminen riippuu.

<sup>382</sup> Taneli Eskola, *Tammen -Laurin tapaus*, 2001, 35

teoriaa ilman käytäntöä. Kuvatiedon irrottaminen tarkoitti aistimellisen kokemukseen perustuvan tiedon poistumista tieteen kentältä vakavasti otettavana tiedon lajina. Puhtaan havainnon tavoittelemisen, kuvan irrottaminen havainnosta, merkitsi sellaisen rationaalisuuden kasvua, jossa inhimillisellä ihmisellä ei ollut sijaa tieteen havainnossa. Menetämme tunteemme ihmisenä olemisesta samalla kun alamme luottaa vain tieteellisesti puhtaisiin havaintoihin ja näkemään maailman yksinomaan järjellä selitettävänä.

Antonio Damasion mukaan ajattelu ilman kuvia on ajatus ilman kokemusta.<sup>383</sup> Perinteisen tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on ollut todellisuuden havainnoiminen puhtaana ja niin, että havainto olisi sellaisenaan myös toistettavissa. Näin ollen ajattelijat, jotka palauttavat kuvan kiinteäksi osaksi havaintoa, palauttavat myös ajattelun sen aistimelliseen lähtökohtaansa. Rudolf Arnheim toteaa: *“Thinking, in order to have something to think about, must be based on images of the world in which we live.”*<sup>384</sup> Jo aikoinaan Juhana Snellman korosti, että ajattelemista ei saisi irrottaa havainnosta, mielikuvasta, sen välttämättömästä yhteydestä.<sup>385</sup> Rationalistit irrottivat kuitenkin ajattelun sen välittömästä yhteydestään tavoitellessaan puhtaita havaintoja. Ajattelun tulisi aina perustua elettyyn, jotta se säilyttää kosketuksensa arkeen. Kuva kiinnittää ajattelumme autenttiseen maailmaan ja hetkeen, jossa kulloinkin elämme. Aistimus on autenttinen puhdas kokemus. Joku asia aistimusten runsaudesta jää kuitenkin ihmisten mieleen ja se on mielikuva.<sup>386</sup>

## 6.1 Kieli synnyttää vastakohta-ajattelua

Tiede voidaan nähdä kertomuksena, joka sisältää vastakohtaisuuksia.<sup>387</sup> Vastakohtaisuuksien rakentaminen kuuluu länsimaiseen kulttuuriin antiikista asti. Järjen ja aistien, tieteen ja taiteen, sielun ja ruumiin vastakohtaisuuksien korostaminen johti modernin ajan filosofisiin järjestelmiin: formalismiin ja materialismiin, klassismiin ja romantiikkaan, idealismiin ja realismiin, rationalismiin ja empirismiin, deduktioon ja induktioon. Näiden dikotomioiden välille on luotu vastakohtaisuuksia pikemmin kuin haettu niistä toistensa

<sup>383</sup> Antonio Damasio, *Tapahtumisen tunne*, 2000, 17

<sup>384</sup> Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, 1969, 153

<sup>385</sup> Th Rein, *Juhana Vilhelm Snellman*, 1928, 55

<sup>386</sup> Reijo Wilenius, *Ihminen ja sivistys*, 1982, 18

<sup>387</sup> Kieran Egan, *Mythic Understanding in Teaching Practice, Imagine! The Newsletter of the Imaginative Education Research Group*, Volume 1, Number 1, 2003, 2–3

täydentäjiä. Filosofi Hassan Hanafi kutsuu tätä joko-tai -logiikaksi. Käsitteiden merkitystä voidaan kaventaa ja laajentaa. Kapeimmassa merkityksessä rationaalisuudesta tulee luonnontieteen mittaavaa ajattelua ja laajemmassa mielessä ymmärrettynä järjestä tulee ”moraalista laatujen arviointia.”<sup>388</sup>

Vastakohta-ajattelu on luonteenomaista ihmisen ajattelulle. Käsitteellisesti olemme erottaneet kulttuurin luonnosta, rationaalisen emotionaalisesta, yksityisen julkisesta ja aktiivisen passiivisesta. Vastakohta-ajattelun avulla teemme selkoa asioista, ja kielen avulla ymmärrämme ja nimeämme todellisuuden ilmiöitä. Ihminen ei voi tietää, mitä on paha, jos ei tiedä, mikä on hyvä. Sotaa ei olisi olemassa ilman rauhaa. Vastakohta-ajattelu on saanut kritiikkiä osakseen, sillä vastakohtaisuuksien asettelu voi olla tuhoavaa tai palauttavaa työtä.<sup>389</sup> Gaston Bachelardin mukaan kuva on käsitteen vastakohta ja ajatus hylkii käsitteitä. Käsitteiden tehtävä on luokitella ja niputtaa todellisuus tosiasioihin, faktoihin. Käsitteet rajaavat kuvia maailmasta ja kuolettavat kuvan hengen. Kirjoitetaan myös, että järjen työssä kuvittelu kalpee, käsitteellisyys tukahduttaa kuvan elämän, eikä kuva näin ollen voi antaa aineksia käsitteelle.<sup>390</sup> Voimme kuitenkin jo nyt osoittaa, että kuvan ja käsitteen välinen vastakohta ei ole näin jyrkkä. Ne molemmat kuuluvat luonnollisena tapana tehdä havaintoja ja ajatella. Kuvan ja käsitteen erottaminen ja niiden sijoittaminen henkisen elämän toisille laidoille on pitänyt yllä vastakohtaisuuksien ilmapiiriä. Liiallinen kärjistäminen tuhoaa molempien hengen ja vaikka tarvitsemme molempia. On hyväksyttävä, että käsitteen henki on toisenlainen, vaikka hengen puutteesta sitä yhtä aikaa syytetäänkin.

Modernin ajan tieteellisten ajattelutapojen mukaan ajatusten tulisi olla objektiivisia ja kaikille yhteisiä. Tieteellinen maailmankuva hakee yleistyksiä. Yleisyyden halumme, pyrkimys objektiiviseen tietoon ja puhtaan havainnon tavoittelu asettivat kuvat toissijaiseen asemaan käsitteeseen nähden. Kuva, jonka lähtökohta on yksilöllinen tietoisuus, asetettiin yleisyyden halumme taustalle. Subjektiivinen aistiminen tai esteettinen kokemus onkin jäänyt objektiivisen tieteellisen tiedon jälkimaininkeihin. **Yleisyyden ha-**

<sup>388</sup> Hassan Hanafi, *Järki ja tunne, toistensa vastakohdat vai täydentäjät*, 2003. Hassan Hanafi on filosofian professori Kairon yliopistossa.

<sup>389</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 37–38. Vastakohta-ajattelua vastusti Friedrich Nietzsche. Nietzschen mukaan ei ole vastakohtaisuuksia vain niitä, joita luomme käsitteiden avulla – ja harhaanjohtavasti siirrämme ne asioihin. ”*There are no opposites: only from those of logic do we derive the concept of opposites – and falsely transfer it to things.*” (Egan 1997, 38).

<sup>390</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 14

**lumme** johtaa meitä pitämään itsepintaisesti kiinni sana-ajattelusta.<sup>391</sup> Pyrkimyksemme käsitteelliseen eksaktiuteen ja muotoon rajoittaa ajattelua. Yleisyyden halumme sisältää ajatuksia ja pyrkimyksiä, joissa oletamme, että voimme löytää joitakin yhteisiä *entiteettejä*, ja joista puhumme yleisnimien piirissä. Yleiskäsite merkitsee sitä, että joillakin asioilla on olemassa yhteisiä ominaisuuksia ja nämä ominaisuudet antavat oikeuden käyttää yleiskäsitettä. Ylellisyyden halullamme on myös toinen lähde: takertumisemme tieteen menetelmiin.<sup>392</sup>

Todellisuuden autenttinen tarkasteleminen edellyttää hetkeksi käsitteellisistä rajoista ja heimoista erottautumista, ilmiön katsomista sellaisenaan. Wittgenstein pyrki ymmärtämään todellisuutta ja näin ottamaan sen haltuun paljastamalla käsitteellisen kielipelin. Kielipelin avulla Wittgenstein pyrki ”vapautumaan kielen välittämän muodon ideasta”.<sup>393</sup> Wittgensteinin mukaan yleisyyden halumme estää meitä tarttumasta esimerkiksi kielen yksinkertaisempiin muotoihin. Hän kirjoittaa: ”... kun tarkastelemme tällaisia kielen yksinkertaisia muotoja, katoaa se henkinen usva, joka näyttää peittävän tavanomaista kielenkäyttöämme. Näemme toimintoja, reaktioita, jotka ovat selväpiirteisiä ja läpikuultavia.” Wittgenstein puhui kielipelistä, jonka avulla kykenemme välttämään kielen liiallista imperiumia ajattelussa. Hänen tapansa avata ja osoittaa käytäntöjä kielipelin avulla oli samalla yksi mahdollisuus myös säilyttää ajattelu vapaana positivistisen tieteenihanteen rajoituksista.<sup>394</sup>

**Sivistyksellinen vapaus merkitsee myös käsitteellistä vapautta.**<sup>395</sup> Ajatteli-joille käsitteellisen vapauden lausuminen tarkoittaa ajattelun pakottomuutta. Irrottautumalla tottumuksista ja katsomalla läheltä voimme ehkä saavuttaa tutkimusilmiön olemuksen ja luonteen. Meidän on tavoitettava se autenttinen hetki, jolloin käsitteellisyys ei vielä rajaa havaintojamme. Kaikki ajatukset eivät taivu käsitteelliseen muotoon eikä ajattelu ole sidottu kieleen.<sup>396</sup> Kuten Wittgenstein osoitti, että ”*ajatus voi joko pitää tai olla pitämättä yhtä todellisuuden kanssa*”.<sup>397</sup>

<sup>391</sup> Ludwig Wittgenstein, *Sininen ja ruskea kirja*, 1999, 48

<sup>392</sup> Ludwig Wittgenstein, *Sininen ja ruskea kirja*, 1999, 50

<sup>393</sup> Ludwig Wittgenstein, *Sininen ja ruskea kirja*, 1999, 11

<sup>394</sup> Ludwig Wittgenstein, *Sininen ja ruskea kirja*, 1999, 11, 48. Wittgenstein kirjoittaa paljon kuvista. Hän osoittaa, kuinka tietyt sielulliset tapahtumat liittyvät kielelliseen toimintaan. Kielen sanat, merkit, ovat kuolleita, ennen kuin sielulliset prosessimme osoittavat sanojen merkitykset. (1999, 28).

<sup>395</sup> Reijo Wilenius, *Ihminen ja sivistys*, 1982, 56

<sup>396</sup> Saariluoma ja Salo pohtivat kielen ja ajattelun välistä suhdetta (2001, 234–241)

<sup>397</sup> Ludwig Wittgenstein, *Sininen ja ruskea kirja*, 1999, 29

## 7 Kartesiolainen perspektiivi sivuutti inhimillisen katseen rajallisuuden

Aistimellisen ihmisen kadottaminen aiheutti sen, että kartesiolainen perspektiivioppi sivuutti inhimillisen näkökulman, havaitsemisen rajallisuuden.<sup>398</sup> Se sivuutti inhimillisen katseen rajallisuuden asettamalla aistitiedon sivuun ja unohtamalla ihmisten havaintojen kulttuuri- ja paikkasidonnaisuuden. Perspektiivi antoi illuusion todellisuuden hallitsemisesta ja katseen voimasta. Tuotettu tieto oli objektiivista tietoa ilman havaitsijaa. Modernissa tieteessä tieto jäsenyi subjektiiviseen ja objektiiviseen tietoon. Tiedon määritelmä kapeni ja puhuttiin yhteisesti jaettavista tosiasioista, faktoista.<sup>399</sup> Faktat, joita sen avulla on tuotettu, eivät kuitenkaan ole sellaisenaan objektiivisia, vaan ne on tuotettuja ja edellyttävät tekijän, subjektin.<sup>400</sup>

Puhtaan havainnon tavoitteleva johti ajattelun irtoamiseen aistimellisesta alkuperästään. Havainnon suoraviivainen tulkinta, jossa aistihavainnosta muodostetaan teoreettinen käsite ja tieto muodostuu yksinomaan havaittavien tosiasioiden mukaan, jätti kaiken muun vaikeasti käsitteellistettävän kuvallisuuden sivuun. Teoreettinen käsite rakennettiin yksinomaan tosiasioiden pohjalta, niiden asioiden avulla, jotka voidaan modernin tieteen hyveiden mukaisesti toistaa ja todentaa. Näin ollen havainnon suoraviivainen tulkinta on aiheuttanut sen, että vaikeasti käsitteellistettävä kuvallisuus on jäänyt ilman tieteellistä selittämistä. Havainnon suoraviivainen tulkinta, johti kuvan ”ylittämiseen” ts. sen välittämän tiedon kadottamiseen. Myös modernin tieteen havainnossa kuvallisuus kuitenkin hyväksyttiin tieteelliseen ajatteluun. Kuvallisuuden paikasta kertoo paradoksaalisesti käsitys havaintojemme teoriapitoisuudesta. Teoreettinenkaan havainto ei ole puhdasta, sillä se sisältää aina vaikeasti käsitteellistettävää kuvallisuutta. Teoreettiset käsitteet eivät ole syntyneet tyhjästä tilasta.<sup>401</sup> Hansonin ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta, toteamus siitä, että se, mitä on teorioiden, hypoteesien ja tutkimustie-

<sup>398</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994, 121

<sup>399</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994, 111

<sup>400</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994, 295. Lehtonen (1994, 20) viittaa esimerkiksi tekstien tieteelliseen retoriikkaan. Hänen mukaansa ne suosivat sellaisia kirjoittamisen käytäntöjä, jotka eivät paljasta kirjoittavaa subjektia (eivät paljasta intellektuaalisia valintoja/syntyprosesseja). Kuitenkin Lehtonenkin viittaa siihen, että kaikki myös tieteelliset tekstit ovat historiallisesti vaikuttuneita.

<sup>401</sup> Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, 1969, 111, 112–113



don taustalla, vaikuttaa siihen, mitä havaitsemme.<sup>402</sup> Käänteisesti sanottuna se mitä olemme aiemmin kokeneet, ymmärtäneet ja lukeneet, vaikuttaa siihen, millaisen tutkimuksen teemme, miten suhtaudumme tutkittaviin sekä teoreettiseen kirjallisuuteen ja mitä ylipäättään haluamme tutkimuksellamme sanoa: kenelle sen kirjoitamme ja miksi.

Kuvallisuus hyväksyttiin näin kaikkein teoreettisimpienkin ymmärrettyjen havaintojen ytimeen kuuluvaksi. Havaintomme ovat aina teoriapitoisia eivätkä suinkaan teorianeutraaleja. Havainnoissamme on aina tulkintoja, teoreettisia, ideologisia aineksia ja ainesta, jota on vaikea pukea sanoiksi. Tämä on kuvallisuutta, hiljaista tietoa, taustaolettamuksia. Sillä, mitä me tiedämme, on aina vaikutusta siihen, mitä me havaitsemme.<sup>403</sup> Faktat ovat vain faktoja vain siinä teoreettisessa viitekehyksessä, jossa ne tuotetaan. Havainnot ovat sidottuja siihen teoreettiseen näkemykseen, näkemisen tapaan (= teoria), mikä kulloinkin on vallitseva. Oleellista on selvittää, kuka näkee ja mitä näkee, nähdä jotakin jonakin ja joksikin, näin ollen *”tutkimuksen metodologiset perusratkaisut heijastavat aina tutkijan käsitystä tiedon luonteesta sekä tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta.”*<sup>404</sup> Metodologinen pohdinta on tutkimuksen perussävy, sen tieteenfilosofiset perusteet ja se tieteellinen henki tai eetos, joka värittää tutkimuksen kokonaisuuden tutkijan näköiseksi. Sillä on siis merkitystä, minkälainen ihminen tutkimuksen suorittaa.<sup>405</sup> Ajassamme on tässä suhteessa nähtävissä subjektin paluu.

## 7.1 Havaitsemisella on kulttuuriset ehdot

*”So the mind is not an isolable thing like the brain inside its skull; it extends into and is constituted of its sociocultural surroundings, and its kind of understanding are products of the intellectual tools forged and used in those surroundings.”*<sup>406</sup>

Havaitsemisen ymmärtäminen yksinomaan fyysiseksi tapahtumaksi oli jättänyt huomiotta katseen kulttuurisidonnaisuuden. Kuitenkin jo renessanssin ajan taiteilijanero Leonardo da Vinci oli tietoinen perspektiivin rajallisuudesta-

<sup>402</sup> Hanson, 1958, 17, Guba, Egon G., *The Alternative Paradigm Dialog*, 1990, 34. Pentti Määttänen, *Filosofia*, 2001, 265.

<sup>403</sup> Guba, Egon G., *The Alternative Paradigm Dialog*, 1990, 34

<sup>404</sup> Juha Suoranta, *Tekstit, murrokset ja muutos*, 1995, 80, 92

<sup>405</sup> Juha Suoranta, *Haarautuvien menetelmäkäytäntöjen puutarhassa*, 2000, 15, 41

<sup>406</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 30

ta. Hän ymmärsi, että se oli maalarin paikka ja näkökulma, matemaattisesti rakennettu, eikä koskaan sellaisenaan kyennyt kuvaamaan luonnollista maailmaa.<sup>407</sup> Näkemisen kulttuurisista ehdoista aloitettiin puhua 1970-luvulla.<sup>408</sup> Perspektiivillä tarkoitetaan totuttua ajattelutapaa ja määrättyä katsomisen paikkaa. Perspektiivisäännöistä on muovautunut käsityksiä, tottumuksia, joidenka avulla tarkastelemme todellisuutta. Perspektiivi sivuutti inhimillisen katseen rajallisuuden. Se ei ottanut huomioon, että havaintomme ovat aina historiallisesti sidottuja kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. Ja ne tosiasiat, joita aistien kautta havaitsemme, ovat monella tavalla yhteiskunnallisesti muototuneita.<sup>409</sup>

Kirjassaan Näkemisen tavat John Berger osoittaa sekä katseen että näkemisen tavan kulttuurisidonnaisuuden.<sup>410</sup> Kameran keksiminen osoitti sen, että maailmaa voi katsoa erilaisista näkökulmista. Kuvaaja valitsee paikkansa ja näkee maailman siitä kohdin. John Berger kuvaa elokuvaohjaaja Dziga Vertovin kokemuksen: *”Minä olen silmä. Mekaaninen silmä. Minä, kone, näytän sinulle maailman sellaisena kuin vain minä voi nähdä sen. Minä vapautan itseni täksi päiväksi ja ikiajoiksi inhimillisestä liikkumattomuudesta. Minä olen jatkuvassa liikkeessä. Minä lähestyn esineitä ja vetäydyn etäämmälle niistä. Minä ryömin niiden alle. Minä liikun juoksevan hevosen suuta pitkin. Minä kaadun ja nousen kaatuvien ja nousevien ruumiiden kanssa. Tämä on minä, kone, joka seuraan kaoottisia liikkeitä, kirjaan muistiin liikkeen toisensa jälkeen mitä mutkikkaimpina yhdistelminä. Ajan ja tilan rajoituksista vapautuneena minä järjestän minkä tahansa maailmankaikkeuden pisteen ja ne kaikki sinne missä ikinä haluan niiden olevan. Tieni johtaa tuoreen havaitsemisen luomisen maailmasta. Näin minä selitän uudella tavalla sinulle tuntematonta maailmaa.”*<sup>411</sup>

Länsimaisen modernin katseen perspektiiviopin sivuutti tieto siitä, että katsoja sijaitsee aina jossakin ja valokuvaa tapahtuman aina jostakin näkökulmasta. Ne kuvat, joita mieleemme tuotetaan, ovat aikaan ja paikkaan sidottuja: jonkun ottamia ja valikoimia.<sup>412</sup> Katsetta horjutti tieto noiden kuvien

<sup>407</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994, 295, Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 35

<sup>408</sup> Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 46

<sup>409</sup> Mikko Lehtonen 1994, 15, viittaa Horkheimeriin 1991, 16

<sup>410</sup> John Berger (1971/1991) kirjoitti kirjassaan *Näkemisen tavat* näkemisen kulttuurisista ehdoista.

<sup>411</sup> John Berger, *Näkemisen tavat*, 1991, 17

<sup>412</sup> John Berger, *Näkemisen tavat*, 1991, 16, 17

aikaan ja paikkaan sitoutumisesta ja siitä, kuinka verkkokalvolle jäsenyvä kuva on aina tiettyjen havaitsemisen tapojen tuottama. Tähtien katselija tarkastelee objektia kohteena, jonka näkeminen itsestä erillisenä on oleellista. Hänen tapansa kuuluu ajattelutapaan, jossa on mahdollista tarkastella kohdetta pelkän järjen valossa. Kartesiolainen näkemisen tapa ei ole ollut ainut näkemisen tapa, mutta tieteessä ensisijainen. Kyseessä oli tietty katsomisen tapa, joka sisälsi omat tottumuksensa ja diskurssinsa, käsityksensä tutkijan ja tutkittavan välisestä suhteesta.<sup>413</sup>

On olemassa erilaisia katsomisen tapoja, perspektiivejä, joilla tutkija orientoituu maailmaan. Lehtonen esittää väitöstutkimuksessaan *Kyklooppi* ja *kojootti* seuraavaa: ”*Kyklooppi, kammiostaan maailmaa tuijottava tutkija, jähmetti kohteensa patsaaksi. Kojootti ei suostunut pysähtymään, vaan monikasvoisena ilkkui tuota itselleen sokeaa subjektia. Sen naurun kuuli nomadi, joka oli liikkeellä näillä main. Nomadisen tutkittavan subjektin kannalle, joka kysyy paitsi sitä, kuka sinä olet myös sitä kuka hän itse on.*”<sup>414</sup> Perspektiivi kuvaa tutkijan paikkaa: ollako kärpäsenä katossa vai tarkastella tutkimuskohdetta norsuunluutornista, oikeutettuna katselijana.<sup>415</sup> Me voimme tarkastella asioita erilaisista perspektiiveistä, erilaisista katsomisen paikoista. Perspektiivi tuottaa aina omanlaisensa kuvan katsomisen kohteesta. Asiat myös näytettyvät meille erilaisilta eri näkökulmista.

Havaitsemisen tavalla on kulttuuriset ehdot. Eri aikakausina on vallinnut erilaisia visuaalisia järjestyksiä, näkyvän havainnoinnin tapoja.<sup>416</sup> Ei ole siis olemassa yhtä oikeata havaitsemisen tapaa, vaan ”*on olemassa useita erilaisia ja mahdollisesti keskenään kilpailevia visuaalisia järjestyksiä*”.<sup>417</sup> Näistä merkittävämpänä on renessanssin keskeisperspektiivioppi ja siitä lähtöisin oleva kartesiolainen tapa havaita maailma. Havaitsemisen tavat ovat kuitenkin aikaan ja paikkaan sidottuina aina konventiota. Myös perspek-

<sup>413</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994, 122, Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 48–49

<sup>414</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994

<sup>415</sup> ”*Kärpäsenä katossa*”, Jouko Pullinen, *Mestarin käden jäljillä*, 2003, 20. Kari Uusikylä, *Professorit eivät asu norsuunluutornissa*, 2004

<sup>416</sup> Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 46.

<sup>417</sup> Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2000, 51. Erilaisia näkemisen tapoja. Anamorfoosi, 1500–1600 luvulla. Optinen lelu, joka aluksi näyttää viivojen ja hahmojen sekasotkulta, mutta kun katselukulma on oikea, kuvan sanoma paljastuu kuvaksi. Anamorfoosisissa katselijan oma rooli on merkittävä. Katsojalle itselleen jää siis oikean tarkastelukulman etsiminen. (Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2000, 49). Maalaus osoittaa omalla kuvallisuudellaan, kuinka keinotekoinen katsojan asema on. (Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2000, 50).

tiivioppi oli *konventio*. Näkemisen tapamme ovat kulttuurisia konventioita ja havaintomme ovat sidottuja kulttuuriin, jota luomme ja josta elämme.<sup>418</sup>

## 7.2 Järjen haurastuminen

Katsaus tieteen kentälle osoittaa, ettei kysymys tieteen rationaalisuudesta ole yksinkertainen. Filosofi Henrik von Wrightin mukaan rationaalisuuden käsite on moniulotteisempi kuin kykenemme osoittamaan.<sup>419</sup> Modernin tieteen tietä on viitoittanut käsitys rationaalisuudesta ja siitä mitä järki on. Wrightin mukaan puhe tieteellisen maailmankuvan olemassaolosta on suuresti pelkistetty ja sellaisenaan ymmärrettävä. Kuva on kuitenkin käynyt sameaksi ja sen rinnalle on syntyessä uudenlainen kuva maailmasta. Von Wrightin mielestä uuden yhtenäisen maailmankuvan syntyminen on kuitenkin epävarmaa. On mahdollista, että enää ei synny vain yhtä kuvaa vaan että tuo aiemmin yhtenäiseksi muodostunut kuva pirstoutuu lukuisiksi kuviksi. Modernin tieteen luoma kuva on kokenut kriisin, ja von Wright kutsuu ilmiötä järjen kriisiksi.<sup>420</sup> Järjen kriisissä on kysymys rationaalisuuden muodoista ja olemuksesta. Järjellä on monia muotoja. Tieteen järjen kehityskulun Wright kiteyttää seuraavasti: *"Noin neljäsataa vuotta sitten se sai uuden hahmon, joka teki siitä välineen sekä ihmisen ulkoisten elinehtojen että yhteiskuntien rakenteen valtavaan muuttumiseen. Mutta samalla uusi maailmankuva itse on alkanut kokea muutoksia, jotka asettavat kyseenalaiseksi sen rationaalisen perustan, joka tieteelle on edistyksen moottorina. Todellisuuden käsitettävyyys aikaisemmissa tieteellisissä kategorioissa on kohdannut rajansa. Niiden ylittämiseksi on kategoriat muotoiltava uudelleen tai niiden tilalle on asetettava toiset. Se, maailmankuva, joka hiljalleen on kasvamassa esiin osoittautuu kenties vähemmän soveliaaksi tieteen legitimointiin tuotantotekijänä teollisessa prosessissa. Tieteellistä totuuden etsintää arvostetaan kenties jälleen sen kompassisuunnan takia, jonka se antaa meidän pyrkimyksellemme järkevään elämäntapaan, eikä vain sen vallan takia, jonka se tarjoaa luonnon meille antamisen elinehtojen ohjaamiseen ja muokkaamiseen."*<sup>421</sup>

<sup>418</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja ajootti*, 1994, 121, Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 47 mukailee Lehtosta).

<sup>419</sup> Henrik von Wright, *Tiede ja ihmisjärki*, 1987, 20

<sup>420</sup> Henrik von Wright, *Tiede ja ihmisjärki*, 1987

<sup>421</sup> Henrik Von Wright, *Tiede ja ihmisjärki*, 1987, 142–143

Von Wright osoittaa kirjassaan *Tiede ja ihmisjärki*, että modernin tieteen käsitys rationaalisuudesta on osoittautumassa riittämättömäksi. Hän määrittää kaksi inhimillisen rationaalisuuden muotoa. Välineellinen rationaalisuus merkitsee uskonnollista ja sosiaalisista ennakkoluuloista vapaata järkeä, teknistä rationaalisuutta. Järjen mittana tai määreenä ovat tuolloin päämäärät, joita sen avulla on mahdollista saavuttaa. Rationaalisuus voidaan ymmärtää rational tai järkeväksi.<sup>422</sup> Pelkkä rationaalisuus liittyy oikean ja puhtaan tiedon tavoittelemiseen. Tieto on objektiivista ja arvovapaa. Tekninen rationaalisuus osoittaa ihmisen ja luonnon välisen suhteen laatua. Tarvitsemme lisää järkeä ymmärtääksemme luonnon voimia ja hallitaksemme ja hyötyäksemme niistä. Instrumentaalinen rationaalisuus osoittaa tietä sille, että luonto on vain väline. Toinen tapa on ymmärtää rationaalisuus viisauteena. Tämä käsitys liittyy arvoihin ja on vahvasti sidoksissa hyvään elämään. Järkevä on rationaalista silloin, kun se palvelee hyvän elämän tavoittelemista. Järkevä on siis aina rationaalista, kun taas rationaalinen ei aina ole viisasta. Ajattelu voi olla hyvinkin rationaalista, mutta ajatukset eivät ehkä ole viisaita.<sup>423</sup>

Rationalismin uudelleen arviointi tieteessä on saanut alkunsa von Wrightin mukaan siitä, että tieteen yhtenäinen kuva on hajaantunut ja irrationalismia esiintyy yhä enemmän. Ihmiskunnan on selvittävä teknologian tuoman tiedon moraalisesta vastuusta. Näin ollen tekninen rationalismi, välineellinen järki, ei enää riitä hyvän ja tasapainoisen elämän saavuttamisessa. Rationalismi on antanut paljon pontta irrationalismille. Näköalattomuus yhteiskuntamme kehityksestä saa aikaan kääntymistä luontoon ja liiallisen teknisen järjen paineessa haetaan vastapainoa uskonnollisista ja erilaisista irrationaalisista katsomuksista. Ihmiset hakevat elämänohjeita idän mystiikasta, uskonosta. Pako ja vieraantuminen todellisuudesta on pakoa maailman hädestä.<sup>424</sup> Modernin tieteen kuvaa ovat eri aikoina haurastuttaneet ajattelijat, joidenka mielestä rationaalinen tiede ei yllä ihmisenä olemisen kokemuksiin. Heitä voisi kutsua myös tieteellisen maailmankuvan soraääniksi. Tästä syystä voidaan jopa sanoa, että samaan aikaan kun moderni tiede laajentaa tietoisuuttamme, se osaltaan menettää myös otettaan. Kriisi merkitsee uskoa siihen rationaalisuuden muotoon, jonka varaan olemme rakentaneet. Kirjailija Milan

---

<sup>422</sup> Katso myös Pentti Määttänen, *Filosofia*, 2001, 66, 271

<sup>423</sup> Henrik von Wright, *Tiede ja ihmisjärki*, 1987, 21–22, 31, 33

<sup>424</sup> Henrik von Wright, *Tiede ja ihmisjärki*, 1987, 15. Timo Laine ja Petri Kuhmonen, *Filosofien antropologia. Ihmisen kokonaisuutta etsimässä*, 1995, 15

Kundera kuvaa erään tieteen vaihetta ja ihmiskunnan henkistä hyvinvointia kirjassaan *Olemisen sietämätön keveys*: ”*Kun yhteiskunta on rikas, ihmisten ei tarvitse tehdä työtä käsillään, he voivat harjoittaa henkistä toimintaa. On yhä useampia yliopistoja ja entistä enemmän opiskelijoita. Jotta opiskelijat voisivat valmistua, heidän on keksittävä diplomityönsä aihe. Aiheita on loputtomasti, sillä tässä maailmassa voi kirjoittaa kaikesta. Täyteen kirjoitetut liuskat kerääntyvät arkistoihin, jotka ovat hautausmaita surullisempia, sillä niissä ei käy ketään edes pyhäinpäivinä. Kulttuuri häviää ylituotantoon, kirjainten vyöryyn, määrän hulluuteen. Siksi väitän, että yksi entisessä kotimaassasi kielletty merkitsee loputtomasti enemmän kuin meidän yliopistojemme suoltamat miljardit sanat.*”<sup>425</sup>

Järjen käsite on suhteellinen ja määriteltävissä kulloisessakin kulttuurissa. Modernia rationaalisuutta horjuttanut näkökulma syntyy eri kulttuurien olemassaolon taustaa vastaan. Erityistä huomiota on herättänyt Ludwig Wittgensteinin kielipeli-teoria. Jos haluamme ymmärtää eri kulttuureja, meidän on myös yritettävä ymmärtää käsitteiden sisältöjä niissä kulttuureissa. On kyettävä eläytymään ja samaistumaan muihin tapoihin elää, jotta voi ymmärtää mikä on järkevää, rationaalista. Järki voidaan ymmärtää eri kulttuureissa eri tavoin.<sup>426</sup> Näin ollen von Wright esittää kysymyksen järjen suhteellisuudesta ja kulttuurisidonnaisuudesta: ”*Onko kenties niin, että jokaisella kulttuurilla on omat järkevyyden mittapuunsa ja että mikään oikeudenmukainen vertailu rationaalisuuden eri muotojen tai asteiden välillä ei ole mahdollinen?*”<sup>427</sup> Kriisi ei nouse tieteen ulkopuolelta, vaan sen sisältä. Näin ollen tieteen kentässä on käynnissä ”*rationaalinen debatti rationaalisuudesta*”.<sup>428</sup> Ratkaisu henkisen ilmapiirin tilaan voidaan löytää samasta lähteestä, siis rationaalisuudesta itsestään.<sup>429</sup>

<sup>425</sup> Milan Kundera, *Olemisen sietämätön keveys*, 1983/1991, 135. Kundera kuvallistaa erilaisia kategorioita, kuten rakkaus, keveys, paino.

<sup>426</sup> Henrik von Wright, *Tiede ja ihmisjärki*, 1987, 15–19

<sup>427</sup> Henrik von Wright, *Tiede ja ihmisjärki*, 1987, 19

<sup>428</sup> Henrik von Wright, *Tiede ja ihmisjärki*, 1987, 16

<sup>429</sup> Henrik von Wright, *Tiede ja ihmisjärki*, 1987, 14

## IV Kuvien säilyttämisen tärkeys

### 8 Kuva ja kasvattaja

Kasvattajien keskuudessa tietämättömyys kuvasta on syntynyt siitä, että kuva on ollut muodoton tai liian abstraktiksi koettu asia. Kuvien tutkimattomuus on johtunut siitä, että ne ovat vaikeasti hallittavissa, liian mentaalisia tai merkityksettömiä,<sup>430</sup> tai ne merkitsevät persoonallisella tavalla kaikille eri asioita<sup>431</sup> tai niille ei ole löydetty muotoa<sup>432</sup>. Kuvat on myös ymmärretty ja koettu niin syväksi ihmisen sisäiseksi alueeksi, ettei niiden tutkiminen ole ollut mielekästä. Ja mitä vaikeammin tartuttava ilmiö, sitä ”epäluotettavampaa” ja ”ei-tieteellistä” tutkimus on ollut. Näin ollen on ymmärrettävää, ettei kasvatuksen kentällä kuva-ajattelua liiemmin tunneta eikä se ole saanut sille kuuluvaa pedagogista arvoa.

Kuvatietous on kulkenut kasvatuksen teemoissa mielikuvituksen ja kuvitteellisuuden nimikkeillä. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen toistuu usein kasvattajien puheessa. Yleisesti ajatellaan, että mielikuvitus on hyvä asia ja kasvatuksen tulisikin kehittää sitä. Kasvattamisen ja kouluttamisen pääidea ei ole konventionaalisten ideoiden ja uskomusten välittäminen, vaan oppilaiden joustavan ja vapaan ajattelukyvyn kehittäminen.<sup>433</sup> Mary Warnockin mukaan mielikuvituksen kultivoitumisen tulisi olla kasvatuksen ja opetuksen tärkein kohde.<sup>434</sup> Myös Kieran Eganin mielestä mielikuvituksen käsite olisi otettava vakavasti ja mielikuvituksen pohtimista kasvatuksessa tulisi tutkia edelleen. Mielikuvituksen kasvatuksellisen merkityksen ymmärtäminen on tärkeitä.<sup>435</sup> Juho Hollon mukaan hänen ajassaan mielikuvituksen kasvattaminen esiintyi joko suoraan tai piilevänä oletuksena kasvatuksen teorioissa. Hänen aikalaistensaakin kasvatuksellisiin pyrkimyksiin liittyi kuvitteluelämän, kuvien elöisan viljelyn, merkityksen korostaminen. Se oli joko ”julkilausuttuna tai kehi-

<sup>430</sup> Ulric Neisser, *Kognitio ja todellisuus*, 1982, 107

<sup>431</sup> Kieran Egan & Dan Nadaner, *Imagination and Education*, 1988, Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992

<sup>432</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 11

<sup>433</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 1, 47–48, Kieran Egan, *An alternative approach to teaching and the curriculum. Teaching as Story Telling*, 1988, 5. Esimerkiksi John Dewey ehdotti sellaisia opetusmetodeja vahvistaakseen oppilaiden tieteellistä, tutkivaa ja skeptistä asennetta. (Kieran Egan 1992, 47).

<sup>434</sup> Mary Warnock, *The Imagination*, 1976, 9–10

<sup>435</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 45–46

*teltyjen aatteiden piilevänä edellytyksenä*”.<sup>436</sup> Merkittäviä kuvittelutoiminnan tehostajia ovat olleet sellaiset kasvatukselliset päämäärät, joissa korostetaan kasvatettavan itsetoimintaa, toiminnallisuutta ja sopusointuista kasvua. Hollon mukaan kasvatustieteiden järjestelmä oli ennalta odottamatta ytimeltään suotuisampi. Mielikuvitukseen suhtauduttiin arvellen lähinnä moraalisten aspektien vuoksi. Kasvatuksellisten ajatusten taustalta oli kuitenkin löydettyvissä toiminnallisuuden, luovan luonteen, leikin ja askartelun korostamista. Mielikuvitus ja kuvat juurtuivat kasvatuksen arkeen toiminnan kautta.<sup>437</sup>

Se, että kuva ja kuvittelu eivät ole kuuluneet kasvatuksen teoriaan, ei johda siihen, etteikö se käytännössä olisi ollut kasvatuksen työssä mukana. Opettajista nimittäin onneksi löytyy kuitenkin vielä lasten sielunelämän armahtajia<sup>438</sup> ja vaalijoita, vaikka suurimmasta osasta Hollo ajatteli, että *”heidän koko opetusjärjestelmänsä oli muuten suuressa määrin ikään kuin tuota kitkemistarkoitusta varten rakennettu*”.<sup>439</sup> Hollo viittaa usein tutkimuksessaan siihen tilanteeseen, joka vallitsee käytännön ja teorian välillä. Samalla kun hän teoreettisesti pohtii, hän muistuttaa, että niistä ei pitäisi esittää suoranaisia yleistyksiä käytännön kannalta. Kirjoituksista huokuu käytännön arvostaminen ja kasvatuksen maailman ainutkertaisuuden olemuksen kunnioittaminen. Voimme myös päätellä, että hänelle käytäntö oli kaiken lähtökohta ja teoriat voivat sitä vain osittain kuvata. Teoriat asettuvat välineiksi ymmärtää todellisuuden monimuotoisuutta.<sup>440</sup>

Yleensä kasvatusteorioita on leimannut pikemminkin fantasiakielteisyys kuin myönteisyys.<sup>441</sup> Ilmiöön on liitetty vahvasti tunnetekijöitä, esimerkiksi jopa pelkoa fantasiaihmisten kasvattamisesta. (ks. 3.2. Kuvatieto pelkkää fantasiaa). Edelleen voimme olettaa, että kuvatiedon tutkimattomuus pitää

<sup>436</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 10

<sup>437</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 58

<sup>438</sup> Hollon (1918, 46) mielestä kitkijöiden lisäksi on aina ollut *”... henkilöitä, joiden oma henkinen rakenne on johtanut ikään kuin vaistomaisesti armahtamaan lasten mielikuvituselämää, kenties sitä vaalimaanakin.*” Lause liittyy mielikuvituskäsitteen pedagogisen arvon pohdintaan. Hollo ei halunnut kalventaa koko ilmiötä epävarmojen teorioiden vuoksi.

<sup>439</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 45

<sup>440</sup> Esimerkiksi seuraavista ajatus käy ilmi. *”Sekin ajatus on kyllä mahdollinen, että mielikuvitus on käytännöllisessä kasvatustyössä on osalta päässyt oikeuksiinsa niinäkin aikoina, jolloin se teoriassa on joko unohtettu tai tuomittu; sopiipa myöskin arvailla, että kuvittelun tosiasiat ehkä useinkin ovat kulkeneet toisten nimien varjossa.*” (Hollo, 1918, 46) tai *”On vain varottava menemästä eri aikojen tieteellisen suhtautumisen nojalla päättämään, kuinka paljon mielikuvitusta on ollut ihmisten mielissä.”*(Hollo, 1918, 44)

<sup>441</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 5



sisällään vahvan tunneilmapiirin. Kuvatieto herättää epävarmuutta. Hiljaisuus, se mistä ei puhuta, on kuitenkin aina läsnä. Marginaaliin jättäminen on ollut tietoista. Tutkimusta ei tällä saralla ole vielä riittävästi tehty, ja Hollon esittämä tehtävä mielikuvituksen psykologian ja mielikuvituksen kasvattamisen selvittämisestä on edelleen ajankohtainen.<sup>442</sup> Kuvia on pikemminkin jouduttu kasvatuselementtinä puolustamaan, kuin asettamaan niiden vaaliminen kasvatuksellisesti merkittäväksi valta-aatteenksi. Asenne johtuu siitä, että olemme yksipuolisesti pyrkineet suhtautumaan kuvallisuuteen mielikuvituksen kapea-alaisesta määritelmästä käsin. Käsitteet kertovat ilmiöstä vain lähinnä ei moderniin tieteeseen käypää asiaa. Käsitteenmäärittelyn persoonalliset piirteet, abstraktisuus ja lukuisat määritelmät aiheuttavat sekaannusta ja hämmennystä. Siksi lukijan on hyvä jättää mielikuvitusta koskevat asenteet taustalle ja muistaa, että on tutkijan valinta puhua kuvallisuudesta.

Kuvista ja niiden merkityksestä mielessämme ja kasvatuksen kentässä on puhuttu erilaisten kasvatuksellisten päämäärien kautta. Mielikuvituksen kasvattaminen kasvatuksen päämääränä tuntuu jopa liiankin itsestään selvältä ja keventävältä vaihtoehdolta muiden asetettujen päämäärien rinnalla. Käsite sisältää erikoislaatuista keveyttä huomioon ottaen sen kasvatuksellisen merkityksellisuuden. Kasvatuksen tavoite on riippuvainen siitä, mitä ymmärrämme kasvatuksen olevan ja kasvatustehtävän menestykselliseen tuloksellisuuteen vaikuttaa paljolti se, kuinka mielikuvituksen käsite on määritelty.<sup>443</sup> Käsitteen mielikuvitus määrittelemineen on osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi. Se, miten mielikuvitus on määritelty, on taas osaltaan ollut edesauttamassa sitä, kuinka määritämme kantaamme kuvaan ja siihen liittyvään tietoon. Kuvasta puhuminen yksinomaan kuvittelun ja mielikuvituksen nimikkeiden kautta on jättänyt kuvatiedon ja kuvan merkityksen sivuun. Käsite on määrittänyt vaikeasti käsitteellistettävän ilmiön olemusta. Kuvittelun tosiasiat ovat kulkeneet *toisten nimien varjossa*.<sup>444</sup> Mielikuvituksen käsitteen muodottomuus, käsitteellinen epävarmuus, on vaikuttanut sen pedagogiseen arvoon. Epävarmasta teoriasta on vain harvoin saatu käytännöllistä merkityksellisyyttä. Hollon mielestä mielikuvitus ei ole kuulostanut kovin raskaalta työaseelta kasvatuksessa, koska kuvittelu esiintyy vanhan runoratsun ja sinisen linnun muodossa. Käsitteen muodottomuus aiheuttaa käytännöllisiä vaikeuksia.

---

<sup>442</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 58

<sup>443</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 25, Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 2

<sup>444</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 46

Vaikeutena on myös ollut psykologisen viisauden soveltaminen käytäntöön. Itse opetettava aines ei takaa mielikuvituksen kasvattamista, vaan pitkälti tulos on riippuvainen myös opetuksen järjestämisestä.<sup>445</sup>

Kuva on kaiken pragmaattisen ajattelun ytimessä.<sup>446</sup> Mielikuvituksellisuus on liitetty myös opetuspuheeseen. Kieran Egan liittää mielikuvituksen hyvän opettajan piirteeksi, hyvään opettajuuteen. Opettajan mieli on joustava, ja mikä saa hänet näkemään ja esittämään asiat uudella ja mukaansatempaavalla tavalla. Tämä taas johtaa siihen, että oppilaat ymmärtävät asian paremmin ja nauttivat oppimisesta.<sup>447</sup> Eganin mielestä opetuksen vaikuttavuuden tutkimuksessa tämä ominaisuus on kuitenkin kokonaan unohdettu. Banner, Jr, James M. ja Cannon, Harold C. liittävät mielikuvituksen opettamisen elementiksi. He kirjoittivat kirjan opettamisesta, jossa käsitellyt asiat liittyvät pääosin hyvän opettajan laatuun. Opetus on heidän mukaansa *"intrinsically an imaginative synthesis"*<sup>448</sup> ja opettamisen peruselementit *"are qualities that come to inhere in us, even if we do not recognize them as such or fully develop them. Rarely can they be taught. They are ingredients of our own humanity, to which contents and methods are adjunct."*<sup>449</sup> Positiivisesta asenteesta huolimatta mielikuvitus ei ole itsestään selvänä mukana opetuksen järjestämisessä. Kieran Egan mainitsee kaksi todennäköistä estettä. Ensiksi ilmiön tarkka määrittelemineen on vaikeata ja toiseksi, miten hyvänsä mielikuvitus määritelläänkin ei se asiana (ilmiönä) tule itsestään koulun, opetuksen käytäntöön ja tekniikoihin.<sup>450</sup>

Miten kasvatus tulisi järjestää, jotta *"kuvat eivät jäisi versomaan omin voimin, kuten nyt, vaan että, jalo ratsu saataisiin taltutetuksi ja arka lentäjä houkuteltua pesimään koulujen lähelle."* Hollon mielestä vapaat linnut, vapaat ajattelijat ja herkät sielut ovat näitä paikkoja kaihtaneet.<sup>451</sup> Mielikuvitus-tuntien lisäämisen Hollo hylkää ja ehdottaa opettamista jo olemassa olevien tuntien puitteissa. On toki aineita, joissa kuvittelun kasvattaminen käy vaivat-

<sup>445</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 6, 11

<sup>446</sup> Kieran Egan ja Dan Nadaner, *Imagination and Education*, 1988, ix

<sup>447</sup> Egan mainitsee O'Neilin tutkimuksen (1988), jossa identifioitiin 20 tutkimusfaktoria, mutta mielikuvitus ei kuulunut niihin. Samoin Porter ja Brophy (1988), hyvän opettajuuden määritelmää, jossa hyvä opettajuus ei välitä mielikuvituksesta (Kieran Egan, 1992, 1).

<sup>448</sup> James Banner & Harold Cannon, *The Elements of teaching*, 1997, 3–4

<sup>449</sup> James Banner & Harold Cannon, *The Elements of Teaching*, 1997, 2

<sup>450</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 1. Egan huomauttaa, että määrittelemineen ei itsessään johda käytäntöön opetusmetodeihin ja tekniikoihin, mitkä kuka tahansa opettaja voisi omaksua työhönsä. (Egan 1992)

<sup>451</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 11

tomammin, kuten taideaineet. Psykyllistä asennetta on mahdotonta eristää mihinkään oppiaineisiin ja ohjeiden ja neuvojen antaminen on vaikeata. Mielikuvituksen oletetaan kasvavan kuin itsestään. Mielikuvitus tulee lasten mukana kouluun ja yleisesti ajatellaan, että mielikuvitus on hyvä asia ja sitä tulisi virkistää, kannustaa, innostaa ja kehittää.<sup>452</sup> Kieran Eganin mukaan vallitsevat koulukäytännöt eivät kuitenkaan tue mielikuvituksen käsittelyä. Olisi tärkeää, että mielikuvituksen rooli huomioitaisiin kaikilla opetussuunnitelman alueilla, ei vain taiteissa. Yleinen käsitys on ollut, että mielikuvituksen kehittäminen kuuluu taiteelle ja erityisesti mielikuvitusta on vaalittu ainekirjoituksessa.<sup>453</sup>

Keskittyminen yksinomaan mielikuvituksen käsitteeseen on saattanut jättää kuvan sivuun tutkimuksissa. Olemme etsineet vastauksia sieltä, mistä oletamme vastauksen löytyvän. Kuvien säilyttämisen tärkeys voidaan kuitenkin osoittaa myös toiselta näkökannalta. Kuvalla on myös muita merkityksiä kuin mielikuvituksellinen aspekti. Siirryn nyt tarkastelemaan omaa aikaamme ja siinä esiintyviä ajatuksia kasvatuksesta. Tavoitteenani on osoittaa, että kuvaan pohjautuvalla havaitsemisen tavalla on merkitystä kasvatuksellisessa näkemisessä ja tavassa ajatella. Otan Hollon ajatukset ja kirjoitukset mukaan oman aikamme puheeseen. Aikaan, jonka Hollo varmasti piti näynomaisena jo mielessään. Hänen ajatuksensa kulkevat taustalla viitoittamassa ymmärrystäni. Ne lukuisat toimet ja uudistukset, joita toteutamme kasvatuksen alalla, kertovat tavastamme ymmärtää ja määrittää kasvatusta. Kasvatuskulttuurissamme on herätty kriisipuheisiin ja aiemmin jo osoitetut kysymykset kasvatuksen ilmiön omalakisesta tunnistamisesta ovat ajankohtaisia. Olemmeko kadottaneet kasvatuksen olemuksen liiallisen teknisen katseen paineessa? Onko kasvatuksen todellinen olemus käynyt meille vieraaksi?

---

<sup>452</sup> Yleisesti oletamme, että lapsuus on kuvittelun puutteen kulta-aikaa. Mutta Hollon mukaan oikeammin lapsuus on kuvittelun puutteen ikäkausi. (Hollo, 1932, 61). Hollo päätty tähän tulokseen pohtiessaan yleistä luonnehdintaa siitä, että lapsuus on kuvittelun kulta-aikaa. Hollo käy läpi kasvatusiän elämänilmiöitä. Hänen mukaansa mainitunlainen väärinymmärrys on syntynyt siitä, että on kiinnitetty huomiota vain mielikuvain laatuun.

<sup>453</sup> Kieran Egan, *The Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 45–46, Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 12.

## 9 Kasvatuksen päämäärät ja ristiriidat

*"In our educational means are our ends; in our educational ends are our means."*<sup>454</sup>

Kasvatukselle on eri aikoina asetettu erilaisia päämääriä. Kasvatustiedolla tarkoitetaan tässä yhteydessä kasvattajan tietoa päämäärästä, tilanteesta ja menetelmistä. Se on aristoteelisessa mielessä käytännöllistä tietoa.<sup>455</sup> Kasvatustiedon kuin myös kasvatustieteellisen tutkimuksen lähtökohtana voi olla näkemys kasvatuksen päämäärästä (päämäärätieto)<sup>456</sup>. Kanadalaisen professorin Kieran Eganin mukaan kasvatuksellinen ajattelu<sup>457</sup> on kolmen kasvatuksellisen idean hallitsemää. Tämä tekee kasvatuksellisesta teoretisoinnista yleensä yksitoikkoista. Kasvatuksen päämäärinä ovat olleet idea sosiaalistamisesta, oikean tiedon jakamisesta ja yksilöllisen kehityksen tukemisesta.<sup>458</sup>

*"Se seikka, että kaikkein useimmat inhimillisten yhteiskuntien jäsenet ovat monesti jo varhaisella iällä tuomitut käytännöllisen elämän koneistoon, toimimaan sen pieninä, mutta välttämättöminä hammasrattaina, ..."*<sup>459</sup>

Eganin ensimmäinen kasvatuksellinen idea liittyy nuorten sopeuttamiseen yhteiskunnan sääntöihin ja tapoihin, sosiaalistamiseen. Yhteiskuntaan kasvaminen edellyttää yhteisten arvojen ja normien järjestelmää. Idea saattaa kuulostaa Eganin mielestä siltä, että koulun tehtävä on "homogenisoida" lapsia. Kasvatuksen päämäärän määrittävät tuolloin valtion *spokepersonit*, veronmaksajat ja liike-elämä, jotka edellyttävät hyvien työntekijöiden kasvattamista. Kasvattaja toimii yhteiskunnan virallisena toteuttajana kasvattajan mandaatilla. Opettaja nähdään tärkeänä sosiaalityöntekijänä ja kasvatuksen päämääräksi asetetaan yhteiskuntakelpoisen, hyvän kansalaisen kasvattaminen.<sup>460</sup> Pauli Siljander pohtii kirjassaan *Kasvatus ja sosialisatio* kasvatettavan subjektiksi tulemisesta, yksilöllistä sivistysprosessia ja sitä, kuinka yksi-

<sup>454</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 19

<sup>455</sup> Reijo Wilenius, *Kasvatuksen ehdot*, 1987, 26

<sup>456</sup> Wileniuksen mukaan kasvattajan tietoisuus päämääristä oli kirjan kirjoittamisen aikana alikehittynein osuus kasvattajan tietoisuudessa. (*Kasvatuksen ehdot*, 1987, 28) Miten on aikamme?

<sup>457</sup> Kieran Egan käyttää käsitettä *educational thinking*

<sup>458</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 2, 3, 9–17, 26

<sup>459</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 29

<sup>460</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 10–12

öllinen sivistysprosessi tulee mahdolliseksi yhteiskunnassa. Siljander lähestyy kasvatusta sosialisointia kautta. Sosialisointia käsitteellä on käytetty 1960–1970-luvulla käsitteiden sivistys ja kasvatusta paikalla. Sosialisointia käsitteellä laajassa merkityksessä kaikki ne prosessit, joiden avulla ja seurauksesta yksilöstä tulee yhteiskunnallisesti toimintakykyinen subjekti.<sup>461</sup>

*”... to be a process of learning those forms of knowledge that would give students a privileged, rational view of reality.”*<sup>462</sup>

Platonilta lähtöisin oleva ajatus oikean tiedon jakamisesta ja välittämisestä on toinen kasvatuksen päämääräksi asetettu idea. Koulun tehtävänä on kultivoida nuorten mieliä. Totuudellisen tiedon välittämisen avulla varmistetaan, että nuoret tietävät, mikä on totta ja mikä kuviteltua maailmassa. abstraktin tiedon avulla mieli voi ylittää konventionaaliset uskomukset, ennakkoluulot ja stereotyyppit. Eganin mukaan emme voi edes kuvitella kasvatuksen käsitteellä ilman Platonin ideaa. Keräämme opetussuunnitelmaan asioita, joidenka olemme olevan oikeita ja tarpeellisia lasten mielille. Kasvatuksen päämääräksi muodostuu realistisen kuvan välittäminen maailmasta.<sup>463</sup> Kolmas kasvatuksellinen idea on Rousseauin ajatus lapsen yksilöllisen kehityksen tukemisesta ja yksilön ainutlaatuisuuden huomioiminen kasvatuksen päämääränä. Kasvatuksen lähtökohta on lapsen oma kokemus maailmasta. Lapsesta ei tulisi hakea pientä aikuista ja lapsen tulisi saada olla lapsi. Eganin mukaan Rousseau kykeni luomaan voimakkaan ja yhteneväisen kasvatuksen käsitteen. Puheet, jotka asettavat tämän idean kasvatuksen päämääräksi, korostavat kriittistä ajattelua, oppimaan oppimista ja tiedon soveltamista. Opettajat ovat

<sup>461</sup> Pauli Siljander, *Kasvatus ja sosialisointi*, 1997, 8, 9, 11

<sup>462</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 13

<sup>463</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 12–13. Egan viittaa elitismiin, niihin kouluihin, joissa idea on vallitseva. Heidän sloganinsa on erinomaisuus. He viittaavat oppilaiden tietämättömyyteen kulttuurista ja aliarvioivat sellaisia opetettavia asioita, joilla ei spesifiä akateemista tarkoitusta. Opettajuus muodostuu etäiseksi ja tiedolliseen auktoriteettiin sitoutuvaksi. Auktoriteetti muodostuu ainehallinnasta. (Egan 1997, 15). Katso myös Elina Harjusen (2002) tutkimus: *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Oteita opettajan arjesta*. Auktoriteetti ei lankea kasvattajalle enää itsestään, muodollisen pätevyyden mukana tai tradition antamin oikeutuksin. Harjusen (2002, 17) mukaan opettajan olisi kyettävä ”valloittamaan oma auktoriteettinsa”. Kasvattajat, niin opettajat kuin vanhemmat ovat luovuttaneet oman kasvatuksellisen voimansa, eetoksensa vieraalle auktoriteetille. Kirjoitukset koulun auran katoamisesta ja kasvattajan auktoriteetin menettämisestä. Vanhemmat menettävät auktoriteettiaan koululle (keskustelu kasvatusvastuusta), koulut medialle (koulun auran katoaminen, ks. aistimellisesta mediakulttuurista 12.2.).

kasvun ohjaajia ja muovaavat ympäristön oppimiselle ja kasvulle sopivaksi.<sup>464</sup>

Kieran Eganin mukaan nämä edellä mainitut kasvatukselliset ideat ovat keskenään ristiriitaisia. Ideat ovat yhteen sovittamattomia ja ne ovat perusta kasvatuksellisiin ongelmiin koulussa. Yleisesti katsoen ideat eivät näytä olevan yhteen sovittamattomilta. Sosiaalistaminen, oikean tiedon opettaminen ja oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien huomioiminen on mahdollista. Yhteensovittamattomuus on teoreettista laatua. Kasvatukselliset ideat johtavat koulutuksen järjestämisestä ja sitä kuinka opettajat työssään eri asioita korostavat. Egan kirjoittaa kasvatuksellisesta kriisistä, koulumme tehottomuudesta, josta seuraa sosiaalista vieraantumista, henkistä juurettomuutta ja tietämättömyyttä maailmasta.<sup>465</sup>

Kasvatukselliset ongelmat nousevat ristiriidasta. Jos hyväksymme yhtäaikaaisesti kasvatuksen päämääräksi sekä Platonin idean oikean tiedon välittämistä että Rousseau'n luonnollisen kasvun tukemisen, syntyy ristiriita niiden välille. Platonin ja Rousseau'n kasvatuksen päämäärät ovat konfliktissa: Platonin ideassa tieto ohjaa kehittymistä ja varman tiedon saavuttaminen on kasvatuksen tärkein tavoite. Järkeä on arvo, koska sen avulla voimme saavuttaa varmaa tietoa siitä, mikä on totta ja todellista.<sup>466</sup> Rousseau'n ideassa keskeistä on kannustava ilmapiiri ja persoonallisen kehityksen tukeminen. Ristiriitaa syntyy myös jos päämääräksi asetetaan sosiaalistaminen ja Rousseau'n idea yhtäaikaisesti. Sosiaalistamisessa johdamme tärkeimmät asiat yhteiskunnan normeista ja arvoista. Rousseau'n näkökulmasta katsoen, jos haluamme kasvattaa lapsemme täyteen mittaansa, meidän tulee myös suojella häntä yhteiskunnan muovaavalta paineelta. Konflikti yhteiskunnan paineen ja luonnollisen kasvun välillä on tänä päivänä ilmeinen, erityisesti kun puhutaan median ja television vaikutuksesta lapsiin. Media on voimakas väline asettamaan arvoja ja normeja. Pyrittäessä molempiin päämääriin joudutaan tilanteeseen, jossa molemmat päämäärät menettävät tilaansa toiselle.<sup>467</sup> Yhteiskunnan koneistona toimiminen ja luonnollisen kasvun vaatimukset aiheuttavat ristiriidan, joka on ”... on varmaan suurelta osin syynä siihen, ettei tuo erinomainen kasvatuksellinen vaatimus, lapsuudelle ja nuoruudelle osoitettava todellinen kunnioitus, ole voinut toteutua läheskään siinä määrässä kuin

<sup>464</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 15–17

<sup>465</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 1, 3, 10, 17–22, 26

<sup>466</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1992, 12

<sup>467</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 20–22

*olisi toivottavaa.*<sup>468</sup> Lapsen sosiaalistaminen käytännöllisen elämän vaatimuksiin saattaa olla ja näyttää aikuisten silmissä hyvin menestykselliseltä, mutta ehkä kuitenkin olisi saattanut olla viisasta ”jättää nuori vesa vääntämättä” muotoon liian varhain. Lapsen tulisi saada kasvaa luontaisten taipumustensa kautta kohti täydellisyyttä ja kasvaa vähitellen voimakkaaksi olenoksi.<sup>469</sup>

Juho Hollo ottaa esille kasvatettavan totuttamisen ja varoittaa liian varhaisesta kasvavan muotoon totuttamisesta.<sup>470</sup> Emme kunnioita lapsuutta ja nuoruutta omalakisena olemuksenaan, jos väännämme luonnollisen kasvun liian varhain muotoon. Totuttaminen on Rousseau’n periaatteita vastaan. Luonnollinen kasvu viittaa Rousseau’n ajatukseen, jossa kasvavaa ei pidä liian varhain pakottaa muotoon. Totuttaminen on osoitus lapsuuden merkityksetömyydestä ja se osoittaa lapsille kuinka epävalmiita he maailmassa ovat. He eivät tiedä tarpeeksi, he eivät osaa eivätkä ymmärrä.<sup>471</sup> Koulu viljelee myös erilaisia tottumuksia: ”koulu on alkanut vakavasti pyrkiä toteuttamaan ope-  
tuksen ohella – ja tietysti myöskin sen avulla – toista suurta tehtäväänsä, nimittäin siveellisten, älyllisten ym. tottumusten muodostelua, sanalla sanoen kasvatin yleistä totuttamista”.<sup>472</sup> Tottumuksia voidaan nimittää kasvattavaksi. Koulun pyrkimyksenä on hyvän elämän tottumusjärjestelmän luominen. Tätä voidaan pitää kasvatuksellisenä ihanteena. Vaarana on kuitenkin liiallinen totuttaminen, ajatustottumusten juurruttaminen ja kaavamaisuus. Tahtoa-  
kin voidaan mekaanisesti totuttaa tekojen avulla. Hollon mielestä taiteilijat ovat kyenneet välttämään tuon muotoon pakottamisen ja Hollo osoittaa, millainen ihmiselämän kulun tulisi olla. Taiteilijoiden ihmistyyppi (Hollon kuvaama ihmistyyppi) on välttänyt muotoon pakottamisen. He kapinoivat herkimmin koulukasvatuksen toimenpiteitä ja totuttamista vastaan.<sup>473</sup>

Sosiaalistamisen avulla oppilaille luodaan tietynlaisia uskomuksia, konventioita, sitoumuksia ja käyttäytymisen normeja. Totutusta poikkeavat ajattelutavat ovat usein tuomittavia. Ajattelutapa, jossa ei tyydytä tavanomaisiin ratkaisuihin ja jossa muutetaan mielipiteitä ja viljellään ironista huumoria, ei

<sup>468</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 29–30

<sup>469</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 30

<sup>470</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 6–7

<sup>471</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 22–25, 28–31

<sup>472</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 6–7

<sup>473</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 31, Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 7

usein ole niiden arvojen mukainen, joihin sosiaalistetaan.<sup>474</sup> Kasvattamisen ja kouluttamisen pääidea ei ole konventionaalisten ideoiden ja uskomusten välittäminen. Kuitenkin kuvien yhdenmukaistamisen paine on kova. Kasvatuksen dominoiva piirre on pyrkiä sopeuttamaan oppilaat vallitseviin konventioihin. Tottumuksen kautta syntyy konventionaalista ajattelua. Koulun tehtävänä on kasvattaa/kouluttaa sellaisia ihmisiä, joilla on laajat tiedot joltakin alueelta tai joka muista paljon triviaalitietoa. Näin oppimisen tulokset voidaan mitata ja varmistaa.<sup>475</sup> Koulu kasvattaa ihmisiä, joita Hollo karrikoi kuvaavalla tavalla. Kylmän ja kirkkaan älyn ihmisten ajatukset eivät kosketa tunnetasolla. Tiedollisesti heidän tietämyksensä on korkeatasoista ja he t i e t ä v ä t paljon, mutta heidän puheestaan ei kuulla elävän elämän jättämä kokemus, eikä heidän sydämensä lämpene avoimille kysymyksille, elämän runollisuudelle. He ovat niitä jalat maassa ihmisiä, jotka saattavat kuitenkin joskus onneksi vaipua unelmiinsa.<sup>476</sup> Tämänkaltaisella ajattelutavalla luomme myös pohjan paljon menettämiselle. Tiedämmekö minkälaista tapaa ajatella tulevaisuudessa tarvitaan? Professori Kari Uusikylän mukaan, emme tiedä millainen lahjakkuus tai ajattelun taidot osoittautuvat tulevaisuudessa tai edes omassa ajassamme merkittäväksi. ”*Kukapa tietää, vaikka moraalinen lahjakkuus, sosiaalinen lahjakkuus tai käden taidot olisivat silloin yksilön ja yhteiskunnan kannalta nykyistä paljon arvostetumpia. Kenties luovaa lahjakkuutta osataan arvostaa enemmän kuin nyt*”.<sup>477</sup> Luovuus on tuotu merkittävällä tavalla suomalaiseen koulukulttuuriin. Luovuudessa korostetaan ihmismielen ominaista tapaa muodostaa kuvia ja kuvitella sellaista, mikä ei ole aktuaalisesti läsnä. Lahjakkuutta ei voida määrittää vain yhdellä tavalla eikä sitä samaistaa yksinomaan älykkyyteen. Yksinomaan luovuus ei mahdollista lahjakkuuden esille tuloa. Sen lisäksi tarvitaan selvästi keskitason ylittävää kyvykkyyttä ja opiskelumotivaatiota.<sup>478</sup>

<sup>474</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 18

<sup>475</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 47–48

<sup>476</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 67. Hollo viittaa tiedollisen elämän yksipuolisuuteen jo käsitellessään yleisesti kuvittelun aatteen esiintymistä eri aikakausina. Liian analyttinen abstrakti ajattelu rikkoon ne vaikutelmat, joista sydän saa lämpöä, viitaten Schillerin esteettisen kasvattamisen kirjoituksiin. (emt. 49)

<sup>477</sup> Kari Uusikylä, *Lahjakkaiden kasvatus*, 2000, 13

<sup>478</sup> ”*Aivojen on sopeuduttava ajan hengen vaatimuksiin*” (Kari Uusikylä, *Lahjakkuus ja kasvatus*, 1992, 42, 50), ks. myös Luovuus ja kulttuuri -kärkihanke (Spektri 1/2003) ja Kari Uusikylä, *Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*, 1996.



Kieran Eganin mukaan ennen 1900-luvulla lapsen mieli on nähty säilyttävänä elimenä, joka voidaan sisällöllisesti täyttää.<sup>479</sup> Mielen käsityksen ja yleiset periaatteet lasten oppimisprosessista vaikuttavat siihen, miten opetus järjestetään ja suunnitellaan. Egan kutsuu näitä Ad-hoc -periaatteiksi.<sup>480</sup> Kasvatuksen ja opetuksen ongelmia on ratkottu selvittämällä niitä tapoja, joilla parhaiten sisältö voitaisiin opettaa ja säilöä lasten mieliin. Konventionaalisen tiedon ja mentaalisen vapauden välinen yhteys on vaikeasti saavutettavissa kasvatuksellisten ideoiden paineessa. Ne kasvatustieteilijät, jotka ovat pitäneet konventionaalista ajattelua suurimpana kasvatuksen vastustajana, ovat puhuneet mielikuvituksen puolesta. Oppikirjat, työkirjat ja opetussuunnitelma edustavat konventionaalista ajattelua. Eganin mukaan merkittävimmät kasvatustieteilijät pitävät konventionaalista ajattelua suurimpana kasvatuksen vastustajana. Opettajan tehtävänä olisi taata, että työkirjat, tekstikirjat ja muut aktiviteetit johtavat aktuaalisen lisäksi myös mahdollisuuksien ajattelemiseen.<sup>481</sup>

### **9.1 Monet päämäärät ovat mahdollistaneet kasvatuksen välineellistymisen ja valtataistelun**

Kasvatuksellisten ideoiden ja päämäärien ristiriitaisuus ja hajanaisuus on mahdollistanut kasvatuksen välineellistymisen. Ristiriitaisuus hajaannuttaa kasvatuksen käsitteen ja tekee kasvatuksen itsessään heikoksi vastustamaan ulkoapäin asetettuja päämääriä. Päämäärien asettaminen ulkoapäin on taas omiaan lisäämään kasvatuksen käyttämistä valtataistelun välineenä. Hollon mukaan kasvatusta on aina suosittu väline suorittaa valtaa. Valtataistelusta

---

<sup>479</sup> Kieran Egan, *An alternative approach to teaching and the curriculum. Teaching as Story Telling*, 1988, 104

<sup>480</sup> Eganin mukaan opettajilla on käsitys siitä, että edetään konkreettisesta abstraktiin, tutusta tuntemattomaan, yksinkertaisesta kompleksiseen, ohjaamisesta symbolis-käsitteelliseen. Näitä periaatteita pidetään usein myös universaaleina totuuksina. Egan pyrkii osoittamaan, kuinka näiden periaatteiden merkitys voi olla jopa tuhoava. Hänen tavoitteensa on osoittaa, että nämä oppimisen periaatteet, eivät viittaa lasten mielikuvitukseen. Mallit ja periaatteet ovat peräisin opetuksen tutkimuksista ja teorioista, jotka ovat Eganin mukaan laiminlyöneet lasten mielikuvituksen voiman ja merkityksen oppimisprosessissa. Näillä periaatteilla on laajalle levinnyt ja syvälle menevä vaikutus opetuskäytännölle ja opetussuunnitelmalle. (Kieran Egan, 1988, 1–6) Näiden AD HOC -periaatteiden tutkiminen käytännössä olisi ajan-kohtaista, kun puhutaan oppimiskäsitysten muuttumisesta ja opetuksen suunnittelusta uudella tavalla.

<sup>481</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992, 48–49

seuraa se, että kasvatuksen maailma tulee uhatuksi ja kasvatettavan luonnollinen velvollisuus estetään. Valta-aatteet ja uudet valta-alueet kuten kirkko sulkevat sisäänsä kasvatuksen.<sup>482</sup> Tänä päivänä vieläkin vahvemmin talousmaailma ja sen asettamat vaatimukset kouluille. Kasvatuksen käsitteen epäselvyydestä syntyy monenlaisia uudistuksia ja ”hajaantuvaa moninaisuutta, ristiriitoja ja epävarmuutta”.<sup>483</sup> Hollo kuvaa aikaansa uudistusvilkkaaksi. Hänen mukaansa pinnalliset uudistuspyrkimykset kohdistuivat sekä älylliseen kasvatukseen että opetuksen uudistamiseen. Kokeellinen psykologia ei ollut vielä kyennyt luomaan yhtenäistä kasvatustajajärjestelmää ja päätyi hylkimään vanhimpia järjestelmiä ja rinnalla kulkevia valtaväylästä poikkeavia uusia järjestelmiä.<sup>484</sup>

Kari Uusikylä kirjoittaa opetuksen uudistamisen ja kasvatuksen perustehtävän välisestä ristiriidasta ja kuinka koulun kehittäminen on kiinni joidenkin aineiden valtataistelusta. Toiset vaativat osaamisyhteiskunnan nimissä oppilaille opetettavan mitä vaan. Oppiaineita lisätään tarvittaessa tarkemmin pohtimatta niiden todellista merkitystä kasvatuksen käytännöille. Lapset ja nuoret nähdään ainoastaan työelämän ja taloudellisen kilpailun välineenä.<sup>485</sup> Yhteiskunnan paineiden muovaamana kasvatustyölle annetaan yhä kovenivia vaatimuksia ja kaikessa epävarmuudessamme, laadun varmistamisena, lisäämme tiedollisen kasvatuksen määrää. Mikä sopii erinomaisesti teknisen rationaalisuuden vaateisiin. Elliot Eisnerin mukaan erityisesti USA:ssa on ollut taipumus muotoilla teknistä rationalisuutta. Eisnerin mukaan koulun laadun epävarmuus on johtanut tietämisen ylikorostamiseen ja rationaalisuusprosessiin.<sup>486</sup> Professori Juhani Jussilan mukaan tietämään oppiminen (tiedollinen oppiminen) kognitiivisen ja konstruktivistisen puhutavan myötä on vallalla. Siitäkin huolimatta, vaikka kuinka korostettaisiin tunteiden merkitystä.<sup>487</sup> Tietämisen ylikorostaminen on johtanut tekniseen rationaalisuusprosessiin ja tunteiden aliarvioimiseen kasvatuksessa.

Hollo kirjoitti jo väitöstutkimuksessaan koulun oppiaineista seuraavaa. Hänen mielestä koulun sivistysaineuksen hajanaisuus on jo ehtinyt ”siihen asteeseen, että se aiheuttaa vakavaa huolestumista” ja jatkaa ”sen vuoksi on usein suositeltavaa perinpohjaisen suunnan vaihdosta pirstovasta moninai-

<sup>482</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 36–37, 44

<sup>483</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, vi

<sup>484</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, v–vi

<sup>485</sup> Kari Uusikylä, *Kouluissa ei voi rakentaa tyhjän päälle*, 2001

<sup>486</sup> Elliot Eisner, *The Arts and the creation of Mind*, 2002, preface

<sup>487</sup> Juhani Jussila, *Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen*, 1999, 32

*suudesta kohti keskitetympää ja syvemmän jäljen jättävää ohjelmaa. Vähemmän oppiaineita, enemmän todella kasvattavaa toimintaa ja samalla parempaa opetusta”.*<sup>488</sup> Todellisuus pirstoutuu ja syntyy moninaisuutta ja pintapuolista vaikutelmien etsintää. Liiallinen tiedollinen kasvatus johtaa muistin kuormittamiseen, ei todelliseen kasvatettavaan vaikuttamiseen, saati ajattelun pitkäjänteiseen kehittämiseen. Niin kuin Hollo kirjoittaa: ”...kun oppilaat nauttivat henkisenä ravintonaan kielioppia ja logiikkaa, on ymmärrettävissä, että näin tavoiteltu ajatuksen koulutus todellisuudessa usein muodostui pelkäksi muistin kuormitukseksi.” Tuolloin oletettiin, että muistin tosiasiat peittävät alleen koko tiedollisen elämän ja korostettiin yksittäisiä erikoisoppeja.<sup>489</sup>

Koulun toimintaa ohjaavaa opetussuunnitelma pitää sisällään oletuksen maailma objektiivisuudesta ja tosiasioihin palauttamisesta. Opetussuunnitelmateorioissa maailma nähdään objektiivisena rakenteena ja kulttuuri ja yhteiskunta voidaan palauttaa faktoihin, jotka voidaan opettaa ja opetella. Suunnitelman tehtävänä on esittää maailman rakenne opiskelijoille ja auttaa heitä päättämään, missä paikalla he haluavat tässä rakenteessa olla. Tämä muutos syntyi massakoulujen aikaan.<sup>490</sup> Kaikella tällä on myös selvä päämäärä opetussuunnitelman tehokkuuden arvioimisessa ja mittaamisessa. Tehokas systeemi voidaan luoda minimoimalla vapautta ja subjektiivisia tekijöitä.<sup>491</sup> Välineellistytminen on johtanut siihen, että kasvattajat/opettajat ovat vallankäytön välineitä. Virallisten opetussuunnitelmien täytäntöön panijoita. Sa-

<sup>488</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 11.

<sup>489</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 47. Tiedollisen elämän käsitteilyssä korostettiin muistin pedagogista arvoa. Hollon mielestä helleeninen sivistysihanne, missä fantasia ja järki esiintyvät sopusointuisasti yhdessä, sisälsi tiedonolämän kaikki tärkeimmät ilmiöt. Hän viittaa Schillerin ajatukseen. Hollo mainitsee suopean suhtautumisensa kreikkalaiseen kasvatusjärjestelmään myös viitteessä 99, ss.220. Rooman kasvatusihanne oli Hollon mielestä kreikkalaista ahtaampi ja tiedollisessa elämässä korostui jälleen muistaminen ja passiivinen omaksuminen. Kuten myös keskiajalla ei kuvittelulle annettu painoarvoa. (Hollo 1918, 46–47). Hollolle keskeisintä oli sopusointuinen henkinen kehitys. Hän korosti teemaa jo alusta alkaen käsitellessään tiedollisen elämän eri puolien esiintymistä eri aikakausina. Teema ei itsessään nouse aineistosta, vaan sitä voidaan pitää hänen henkisenä arvonaan, mikä omalta osaltaan määrittää hänen perspektiiviään koko tutkimusaiheeseen.

<sup>490</sup> Amerikkalaisessa maailmassa on visio koulusysteemistä yleisillä tarkoituksilla ja hyvin artikuloidulla opetussuunnitelmalla. Suunnitelma pitää sisällään vahvan kontrollin, opettaja on työntekijä systeemissä ja he ovat koulutettuja (trained) ja oikeutettuja (certified) opettamaan opetussuunnitelmaa, as employees. Opetussuunnitelma on auktoriteettina ja ohjaavana käsikirjoituksena ja opettajan tehtävänä on suunnitelman toteuttaminen. (Ian Westbury, *Teaching as a Reflective Practice*, 2000, 19–20, 27).

<sup>491</sup> Ian Westbury, *Teaching as a Reflective Practice*, 2000, 30–31

malla hengellä kuin firmat, jotka odottavat työntekijöiltään ohjeiden mukaan toimimista. Opettaja nähdään enemmän tai vähemmän passiivisena työntekijänä systeimeissä, mihin hän on koulutuksen puolesta oikeutettu. Koulun julkinen kontrollointi tarkoittaa sitä, että se edellyttää tuloksia, joita voidaan mitata. Amerikkalaisen opetussuunnitelmatradition pääidea on organisaationaalinen.<sup>492</sup> Opetussuunnitelma on käsikirja, joka sisältää taidot ja tiedot, joita voidaan eritellä ja jotka voidaan opettaa tietyillä metodeilla. Luokissa voidaan nähdä opetussuunnitelma muutettuna. Erityisesti kasvatuksen välineellinen arvo painottuu opetussuunnitelma-ajattelussa. Opetussuunnitelma-ajatuksessa kasvattajat nähdään työntekijöinä, jotka kasvatuksen avulla toteuttavat kasvatukselle asetettuja päämääriä. Koulu on yhteiskunnan palvelulaitos ja pyrkii tyydyttämään valtion tarpeita. Opetussuunnitelma-ajattelu assosioidaan modernisaatioon ja muutokseen koulussa. Muutokset kohdistuvat systeemiin eivät opettajan työn rutiiniin. Opettajat eivät ole innovaation moottoreina koulun muutoksessa.<sup>493</sup> Kasvatussosiologi Hannu Simola kuvaa kasvatuksen piirissä käytävien uudistusten toteutumisesta seuraavasti. Samalla hän tulee osoittaneeksi maaperämme heikkouden ja usein taikaiskusta loihdittujen uudistusten seuraukset: *"Ihmelääkkeitä ovat mm. standardoidut oppisaavutustestit, päätösvallan siirtäminen koulutasolle sekä kouluorganisaation managerialistiset ja laatujohtamiseen perustuvat uudelleenjärjestelyt. Tutkimusten mukaan on runsaasti näyttöä siitä, miten tällaiset suoritustehostimet ovat parhaimmillaankin vaikuttaneet positiivisesti vain lyhyen aikaa, ja joissain kouluissa, mutta jättäneet niissäkin useimmiten muutaman vuoden menestyksen jälkeen taakseen kielteisten sivuvaikutusten rauniot. Valtaosissa tavallisissa kouluissa ne ovat saaneet aikaan kielteisiä sivuvaikutuksia, joiden lista on loputon: turhautumista ja pessimismiiä, toivottomuutta ja vieraantumista, ihmissuhteiden heikkenemistä ja vakavan ammatillisen keskustelun vähenemistä, happamuudentunnetta, masentuneisuutta, kapinahenkeä,*

<sup>492</sup> On olemassa perustavanlaatuisia eroja käsityksestä opettajuudesta, koulusta ja opettajan työstä. Kahden erilaisen tradition välisistä eroista kirjassa Ian Westbury, Stefan Hopmann, Kurt Riquarts, *Teaching as a reflective Practice. The German Didaktik Tradition*, 2000. Nämä traditiot heijastavat erilaisia mielikuvia koulusta ja opettamisesta. Ja ne myös tarjoavat erilaiset tulkinnat kasvatuksen idealle. Kirjoittajien mukaan molemmat traditiot voivat tarjota toisilleen olennaisia oivalluksia, käsityksiä ja tietoa, erityisesti niillä alueilla, jossa kummallakin traditiolla on omat puutteen. Tero Autio on väitöstutkimuksessaan *Teaching Under Siege. Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split*, näiden kahden ajattelumallin tutkimukselliseen dialogiin.

<sup>493</sup> Ian Westbury, *Teaching as reflective practice*, 2000, 16–17, 19–20

*lamaantumista, liiallisia odotuksia ja niistä seuranneita pettymyksiä, loppuun palamista ja kyynisyyttä.* ”<sup>494</sup>

## 10 Kasvatuksen maailma ja erilaiset katseet

### 10.1 Näkökyvystä

Kieran Eganin mukaan kasvatuksen käsitteeseen liitetyt päämäärät ovat yhteen sovittamattomia. Kasvatuksen ongelmat eivät ole niin ikään minkään erityisen ryhmän syytä.<sup>495</sup> Kasvatuksen päämääräksi nousee eri aikoina joku kolmesta kasvatuksellisesta ideasta. Eganin mukaan näiden ideoiden yhteensovittaminen ei kuitenkaan onnistu. Mikäli opettaja yrittää toteuttaa niitä kaikkia, joku osa-alue kärsii toisen kustannuksella. Tällä hetkellä opettajat yrittävät tasapainoilla toteuttaen näitä kaikkia ideoita käytännössä.<sup>496</sup> Jonkun kasvatuksellisen idean korostaminen muiden ideoiden varjolla, johtaa *kasvatukselliseen yksisilmäisyyteen* ja havaintojen kalventuminen johtaa pinnallisimpien ja tärkeimpien epäkohtien esille nostamiseen.<sup>497</sup> Toisinaan etsimme vastauksia asioihin juuri sieltä, mistä oletamme sen löytyvän ja niistä teksteistä, joissa asiaa on valaistu. Etsimme kadonnutta avainta useimmiten katulampun valon rajoittamalta alueelta. Kuitenkin on mahdollista, että kadotettu avain on pudonnut pitkään ruohoon varjon puolelle ja sen löytäminen on mahdollista vain pitkällisen etsinnän jälkeen.<sup>498</sup> Kieran Egan osoittaa perspektiivimme pysyvyyden ja näkökykymme rajallisuuden kuvatessaan avaimen etsintää. Etsimme useimmiten vastausta valonsäteen kaaren sisäpuolelta huomaamatta varjoa ja sen peittämää aluetta. Kirjailija Hermann Hesse kuvaa etsimistä: *”Kun joku etsii, käy helposti niin, että hänen silmänsä näkee enää vain sen, mitä hän etsii, ettei hän kykene löytämään mitään, ei pysty päästämään mitään sisimpäänsä, koska ajattelee aina vain etsimäänsä, koska hänellä on päämäärä, koska hän on tämän päämääränsä vanki. Etsiminen on päämäärään pyrkimistä. Mutta löytäminen on vapautta, avoimena olemista, löytäneellä ei ole enää päämäärää. Sinä, kunnianarvoisa, olet ehkä tosiaan-*

<sup>494</sup> Hannu Simola, *Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos*, 2001

<sup>495</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 31, 32

<sup>496</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 23

<sup>497</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 103. Hollo käsittelee tottumuksen merkitystä havainnolle ja mielikuvituksen antamaa lisää havainnolle.

<sup>498</sup> Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning*, 1992

*kin etsijä, sillä päämäärää kohti pyrkiessäsi sinulta jää näkemättä paljon sellaista, mikä on aivan lähellä, silmiesi edessä.”*<sup>499</sup>

Kartesiolainen perspektiivi, näkyvä havaitsemisen tapa, on viitoittanut myös tapaamme ymmärtää kasvatuksen olemusta ja kasvatukselle asetettuja päämääriä. Näkökykymme myötä olemme tottuneet katsomaan kasvatustodellisuutta tietämistemme tavoin. Metodi, jonka Descartes kehitti luonnon tarkasteluun, on viitoittanut myös kasvatuksellista tutkimusta ja ajattelutottumuksia. Empiiris-analyyttinen<sup>500</sup> kasvatustiede pyrkii objektiiviseen kuvaan normaalitieteen puitteissa. Normaalitieteistä Thomas Kuhn kirjoittaa seuraavasti: *”Normaalitieteen tehtävä on toteuttaa tämä lupaus ja se toteutuu siten, että paradigmman erittäin merkittävänä pitämiä faktoja koskevaa tietoa laajennetaan, että paradigmman ennusteiden ja näiden faktojen yhteensopivuutta parannetaan ja että itse paradigmaa artikuloidaan. ... Tämä toiminta näyttää olevan yritys pakottaa luonto paradigmman antamaan ennalta rakennettuun ja suhteellisen joustamattomaan lokeroon. Normaalitieteen tavoite ei ole paljastaa uudenlaisia ilmiöitä. Itse lokeroon sopimattomia asioita ei nähdä lainkaan... Sen sijaan normaalitieteellinen tutkimus keskittyy paradigmman ja antamien ilmiöiden ja teorioiden selvittämiseen”*.<sup>501</sup>

Kasvatustieteen tutkimuksen kentällä on ollut erilaisia paradigmoja eri aikoina eikä kasvatustieteen tutkimusta voida kuvata vain yhden paradigmman käsitteellä.<sup>502</sup> Kuvan ja käsitteen välinen kamppailu on erityisesti käyty kulloisenkin ajan tieteellisesti vallitsevan paradigmaattisen ajattelutavan oikeuksissa. Vallitsevat paradigmat ja ajattelutottumukset tieteen kentällä ovat vaikuttaneet kuvatiedon esillä olemiseen tieteellisessä keskustelussa. Egon C. Guba määrittää paradigmman käsitteen perususkomusten joukoksi, jotka johtavat toimintaa.<sup>503</sup> Paradigmalla voidaan tarkoittaa sitä, mikä on tiedeyhteisölle

<sup>499</sup> Hermann Hesse, *Siddhartha*, 1974, 150

<sup>500</sup> Käsite ei Pauli Siljanderin mukaan ole yksiselitteinen. Sillä voidaan viitata laajasti tarkoittaa empiirisen kasvatustieteen traditiota 1800-luvulta lähtien tai 1960-luvulta muotoiltua empiiristä kasvatustiedettä. Näin tapahtui realistinen käänne ja samalla osoitettiin kritiikkiä henkityhteellistä pedagogiikka vastaan. Henkityhteellinen pedagogiikka määritettiin epätieteelliseksi empiiris-analyttisten ajattelijoiden taholta. (Pauli Siljander, *Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin*, 1995, 18,20).

<sup>501</sup> Thomas Kuhn, *Tieteellisten vallankumousten rakenne*, 1994, 37

<sup>502</sup> Risto Rinne, Joel Kivirauma ja Erno Lehtinen, *Johdatus kasvatustieteisiin*, 2000, 46–48

<sup>503</sup> Egon G. Guba, *The Paradigm Dialog*, 1990, 17. Paradigman käsite on problemaattinen, eikä sen määrittäminen ole selvää. Käsitettä on käytetty ainakin 21 eri tavalla. Guban mielestä on hyvä jättää käsite elämään. Hänen mielestään käsite on älyllisesti käyttökelpoisempi, kun sitä ei ole ”hakattu kiveen”.

yhteistä ja käsite tarkoittaa uskomusten, arvojen ja tekniikoiden joukkoa, jonka tietyn yhteisön jäsenet jakavat.<sup>504</sup> Luonnontieteellisen paradigman rinnalle on kehittynyt humanistisista tieteistä lähtökohtansa saanut laadullinen paradigma, joka pyrkii kokonaisvaltaisen lähestymistavan ja laadullisen aineiston avulla ilmiön ymmärtämiseen. Vallitseva paradigma määrittää kulloisenkin ajan valta-aatteita ja ideologioita. Se, kertoo niistä näkemisen ja havainnoin<sup>505</sup> tavoista, jotka ovat normaalitieteen puitteissa arvostettavia. Näkemisen kyky on tunnistettavissa, kuten Hollo päiväkirjamerkinnöissään kirjoitti: *"Kullakin on oma valokiilansa. Toisinaan on varsin ärsyttävä havaita se kovin selvästi, arvata mitä tuo nyt kohta sanoo, väittää, muka "objektii-viseksi totuudeksi"."*<sup>506</sup> Tai *"Yksilön omaksuman tieteellisen metodin ja elämäntapojen keskinäinen riippuvuus ei liene aina todettavissa, koska opetusmenetelmät ja metodit määräytyvät etenkin opettajien omien kokemusten mukaan. Mutta jos tieteen metodinen linja jatkuu 200 vuotta, on sen taustana ehkä muitakin syitä kuin vain opetuksen traditiot. Traditiot murtuvat vasta pioneeriyksilöiden ..."*<sup>507</sup>

Paradigma antaa ajatuksillemme tieteellisen viitekehyksen. Guban mukaan ne vastaukset, joita annamme ontologisiin, epistemologisiin ja metodologisiin vastauksiin, osoittavat paradigman.<sup>508</sup> Ajattelutavat ovat tieteen kentällä rakennettuja suhteellisen pysyviä. Näkökyvyn muutos, paradigmojen vaihtelu, tottumusten ja uskomusjärjestelmien kesto aika, on noin 20 vuotta

<sup>504</sup> Thomas Kuhn, *Tieteellisten vallankumousten rakenne*, 1994, 185–186. Paradigmalla tarkoitetaan tutkimusta ohjaavia arvoja, kuten käsitystä tutkimuskohteen perusluonteesta ja siihen sopivista tutkimusmenetelmistä. (Rinne, Kivirauma ja Lehtinen, *Johdatus kasvatustieteisiin*, 2000, 35) Tai sellaista yleistä uskomusten joukkoa, joka antaa tutkimustoiminnalle puitteet ja ohjaa tutkimuksen menetelmävalintoja (Juha Suoranta, *Tekstit, murrokset ja muutos*, 1995, 91).

<sup>505</sup> Kuva on liitetty alun alkaen näkemiseen. (Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 61). Minkälaisista teorioista ts. näkemisen tapaa kasvattaja tarvitsee tämän päivän kasvatustodellisuuden ymmärtämiseen? Kasvatuksessa käsitteellinen tieto ja kuvallinen aistitieto elävät rinnakkain. Tämä on luonteenomaista juuri kasvatuksen olemukselle ja sitä kautta myös kasvatuksen tutkimukselle.

<sup>506</sup> Juho Hollo, *Päiväkirjamerkintöjä*, 1985, 84. (Merkintä 5.3.1939)

<sup>507</sup> Päiviö Latvus, *Ymmärryksen siivet*, 2002, 441. Perinteet ja aiemmin tehdyt tutkimukset määrittävät tulevia tutkimuksia. Artikkelissaan *"Family Connections" as a Factor in the Development of Research on Teaching* Greta Morine-Dershimer käsittelee tutkijoiden välisiä suhteita *"family connections"* -analogian avulla. Morine-Dershimer määrittelee erilaisia tutkijoiden välisiä yhteistyötapoja ja sitä, kuinka perinteet siirtyvät tutkimuksen kentällä. (Greta Morine-Dershimer, *"Family Connections" as a Factor in the Development of Research on Teaching*, 2001, 47, 49–56)

<sup>508</sup> Egon G. Guba, *The Paradigm Dialog*, 1990, 18

Ibsen arveli.<sup>509</sup> Paradigman muutos edellyttää Thomas Kuhnin mukaan ”*tieteellisen näkökyvyn siirtymää*”, jolloin muutamme ratkaisevalla tavalla tapaamme katsoa maailmaa ja näemme siinä uusia asioita. Hänen mukaansa tiedemies työskentelee paradigman muuttumisen jälkeen ratkaisevasti erilaisessa maailmassa, vaikka maailma itsessään ei muutu.<sup>510</sup> Kaikki paradigmat ovat ihmisen konstruoimia. Descartesin ajattelutottumukset heijastelevat edelleen todellisuuden havaitsemisen tavassamme.<sup>511</sup> Ja vaikka okulasentristä katsetta on horjuttanut tieto siitä, että kuvat ovat ajallisesti ja paikallisesti sidottuja, jonkun ottamia ja valittuja,<sup>512</sup> on se ollut näkyvä havaitsemisen tapa myös kasvatuksen tutkimuksessa.<sup>513</sup> Ajattelutavat määrittävät sitä mitä näemme ja luovat omanlaisensa perspektiivin.

Kasvattajan katse poikkeaa luontoa tarkastelevan tähtitieteilijän tavasta havaita maailmaa. Tottumuksesta<sup>514</sup> voisin olettaa luonnontieteilijän katseen

<sup>509</sup> Juho Hollo, *Päiväkirjamerkintöjä*, 1985, 108

<sup>510</sup> Thomas Kuhn, *Tieteellisten vallankumousten rakenne*, 1994, 128, 132

<sup>511</sup> Egon G. Guba, *The Alternative Paradigm Dialog*, 1990, 18–19. Positiivinen tieteenihanteen mukaiset ajattelutottumukset on jopa asetettu kestävämmäksi ihmistä tutkittaessa. (Reijo Wilenius, *Kasvatuksen ehdot*, 1987, 43–47).

<sup>512</sup> Reijo Kupiainen, *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitteiden jäljillä*, 1997, 7–13, 18–19

<sup>513</sup> Luonnontieteen positivistisella tieteenihanteella on ja on ollut merkittävä voima myös suhteessa kasvatustieteeseen. Ajattelutavan vaikutus kasvatukseen ja opetuksen tutkimuksessa on ollut valtaisa. Tämä voima on toisaalta lisännyt tutkimusta ja tiedon määrää empiiris-analyttisessä kasvatustieteessä ja yhtäaikaaisesti sen rinnalla kulkenut hengentieteellinen traditio on toiminut vastapoolina inhimillisten tieteiden puolestapuhujana. Wilhelm Dilthey korosti hengentieteiden itsenäistä asemaa suhteessa luonnontieteeseen. Diltheyn mukaan tieteelliset käsitteet olivat abstraktina ilmaisuna liian kaukana elävästä elämästä, eivätkä ne näin olleen kyenneet tavoittamaan hengentieteiden tutkimuskohteen olemusta. Ihmisen olemuksellisuus; tahtovana, tuntevana, tietävänä voidaan tavoittaa vain ymmärtämisen välinein. ”...kuitenkin hengentieteiden tunteman todellisuuden tulee perustua aktuaalisesti elettyyn elämään”. (Erna Oesch, *Wilhelm Dilthey ja eletty kokemus*, 2002, 294–295). Pyrkimys luotettavien metodien avulla objektiiviseen tietoon on viitoittanut myös tapaamme nähdä kasvatuksen olemus. Tai voisi ehkä pikemminkin sanoa, että se on sulkenut kasvatuksen olemuksen hiljaiseloon. Kasvatuksen olemusta tutkiessa olisi kuitenkin vahvasti pidettävä yllä uskomusta, jossa ihmisen ja inhimillisen kanssakäymisen ytimessä on vaikeasti ymmärrettävissä olevia tunteita, ajatuksia, kokemuksia ja aistimuksia maailmasta. Mihin tämä epävarmuus ja nöyryys on kasvatuksen tutkimuksesta kadonnut? Kasvatuksen tutkijan tulisi ottaa se mahdollisuus todesta, että kasvatuksen olemuksen tavoitteileminen ei taivu vallitseviin ajattelutottumuksiin. Kasvatuksen olemuksen tulisi olla kaiken kasvatuksellisen teoretoinnin taustalla.

<sup>514</sup> Tottumus rajaa näkemistämme. Näen tähtitieteilijän roolin tässä yhteydessä totun ajattelutavan mukaisesti, luontoa objektiivisesti tarkastelevana luonnontieteilijänä. On huomattava, että tämänkaltaiset yleistyksiset eivät ole totuudenmukaisia kuvia. Tässä yhteydessä käytän sitä vain vastakohta-ajattelun keinona tuottaa eroavaisuuksia.



tarkastelevan kohdettaan niin kuin kaukoputkella tarkastella voi; etäältä ja tieteellisen käsitteistön luoman viitekehyksen läpivalaisemana. Yhteisenä kohteille voisi olla niiden mysteerinkaltaisuus. Molemmat ovat monella tapaa selittämättömiä ja jäävät niiksi ehkä ikuisiksi ajoiksi. Tai voipi olla, että nämä kaksi katsojaa näkevät kohteensa saman kaukoputken läpi. Toisaalta tähtitieteilijän suurin rakkaus, tähti, sijaitsee tavoittamattomissa, sen kosketaminen ja muuttaminen on muissa käsissä. Kasvatuksen maailma on omalakinen maailmansa ja sen havaitsemisessa tarvitaan toisenlaista havaitsemisen tapaa. Kartesiolaisen perspektiivin aikana olemme painaneet taka-alalle kasvatuksen olemuksen kannalta olennaisen näkemisen tavan.

Kasvatuksen olemuksesta ja maailmasta saadaan monenlaisia perspektiivejä erilaisten havaitsemisen tapojen kautta. Hollo ei asettanut erityiseen paremmuusjärjestykseen tieteellistä (kartesiolainen perspektiivi) ja taiteellista (esteettistä) havaitsemisen tapaa. Hänen mielestään kasvatuksen maailma on omalakinen tutkimuskohteensa ja tavoitettavissa esteettisen havaitsemisen avulla. Kasvatuksen maailmasta saatavien havaintojen tarkasteleminen liian suoraviivaisesti, aistivaikutelmien sivuuttamisella, saatetaan kasvatuksen maailman olennaisimmat piirteet sivuuttaa. Tämä saattaa johtaa tilanteeseen, jossa teoria ja käsitteelliset totuudet eivät kohtaa käytäntöä ja käyvät praksiksen omalatuisuuden edelle. Käsitteelliset totuudet käyvät usein kokemuspäisen (aistiperäisen) tiedon edelle.<sup>515</sup> Ruumiillinen, aistiva ja kokeva ihminen jää käsitteellisen ja kielellisen tutkijan jalkoihin: ”*lingvistisen käänteän mukanaan tuoma keskittyminen kieleen on siis sulkenut pois tärkeitä ihmisen elämään vaikuttavia seikkoja.*”<sup>516</sup> Vakiintuneet puhuvat voi löytää niistä asioista, joissa ajattelu on helpommin ilmaistavissa sanoin. Filosofin Maurice Merleau-Pontyn<sup>517</sup> mukaan sanallisesti ilmaistun ajattelun ainoa etuoikeus on siinä, että se on tehnyt perustastaan muokattavan. Ihminen tietää aina enemmän kuin voi kertoa tai kuvata. Michael Polanyi kirjoittaa hiljaisen, sanattoman, tiedon lajista (tacit knowledge).<sup>518</sup>

<sup>515</sup> Pentti Määttänen, *Filosofia*, 2001, 14. Katso luku 6. Käsitteellisyys rajaa kokemuksellisuutta.

<sup>516</sup> Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 21

<sup>517</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Silmä ja mieli*, 1993, 74. Kirjassa käsitellään näkemisen kokemusta. Merleau-Pontyn mukaan ihmiselle on annettu näkemisen lahja. Meidän ei tarvitse tietää silmän fysiologiasta kaikkea ymmärtääksemme silmän ja mielen välistä suhdetta: ”*Riittää, että näen jotakin hermostoni koneistossa*” (Maurice Merleau-Ponty, *Silmä ja mieli*, 1993, 20). Merleau-Ponty on pyrkinyt kirjoittamaan näkymätöntä näkyväksi ja kirjoittamaan ihmisen maailmassa olemisesta kehollisena olentona.

<sup>518</sup> Michel Polanyi, *The Tacit Dimension*, 1966, 3–25

Ratkaisevaa on se, että saamme erilaisia vastauksia kasvatustodellisuuden luonteesta ja osoitetut tiedot määrittävät tapaamme toimia kasvattajana. Sillä mitä tiedämme, on merkittävä vaikutus siihen, mitä ajattelemme kasvatuksellisesta käytännöstä.<sup>519</sup> Kasvattajan tiedon taustalla on aina teoriaa ja kasvatuksen praksis on teoreettisesti välittyntä. Teoria on läsnä havaitsemisen tavassa<sup>520</sup> ja kasvatuksen arjessa. Kasvattajan ajattelu on sidottu joihinkin perustavanlaatuisiin ajatuksiin, ideoihin tai uskomuksiin, joidenka varassa hän työtään tekee.<sup>521</sup> Kuinka paljon hyvänsäkin on haluttu osoittaa, ettei kasvatuksen teoria kohtaa käytäntöä, on Juho Hollon mukaan jokaisessa kasvatuksellisessa päätöksessä ja toimessa mukana teoriaa. Jokainen teoria on aina persoonallinen näkemys ja sellaisenaan yksipuolinen.<sup>522</sup> Kasvatuksen käytäntö ei ole teoriasta vapaata vaan teoriapitoista.

## 10.2 Kasvattajalla on oma optiikkansa

Kirjassaan *Kasvatuksen maailma* Hollo kysyy mitä kasvatus on, mitä kasvatamisella tarkoitetaan? Hän vastaa tuohon kysymykseen paljon viljellyllä ja jo tutuksi käyneellä lauseella: ”Kasvattaminen on kasvamaan saattamista”.

<sup>519</sup> Kieran Egan, *An alternative approach to teaching and the curriculum. Teaching as Story Telling*, 1988, 5

<sup>520</sup> Mikko Lehtonen, *Kyklooppi ja kojootti*, 1994, 15

<sup>521</sup> Opettajilla on aina jokin pedagoginen *käyttöteoria* toimintansa taustalla. Kun kokemuseräiseen tietoon liitetään teorialietoutta kehittyä oma opettamisen teoria, käyttöteoria, subjektiivinen teoria tai implisiittinen teoria. Kokemuksen ja teoreettisen tiedon perusteella opettaja muodostaa *intuitiivisen teorian* opettamisesta. Intuitiiviseen teoriaan opettamisesta liittyy käsitys sekä oppilaan mielestä (ajattelusta) että teoria siitä, miten oppilasta tulisi opettaa. Nämä opetukselliset *kuvat* (intuitiiviset teorit) ovat kokonaisvaltaisia ja käytännöllisiä mielikuvia hyvän tai huonon opetuksesta. Opettajien toimintaa ohjaa heidän enemmän tai vähemmän tiedostettu käsityksensä oppimisesta ja opettamisesta ja kasvatuksesta. Opettajan ajattelun tutkimuksessa on löydetty tietoa opettajan teorioista, käsityksistä opetustapahtumasta ja kasvatuksesta. Käyttöteorioita on tutkittu erityisesti opettajan ajattelun tutkimuksen viitekehyksessä. Aiheeseen liittyvää kirjallisuutta esimerkiksi Pertti Kansanen, Kirsi Tirri, Matti Meri, Leena Krokfors, Jukka Husu, Riitta Jyrhämä 2000, *Teachers' Pedagogical Thinking*, Aki Tornberg, *Valistus on viritetty*, 2000. Riitta Jyrhämä määrittää opettajan uskomusjärjestelmän praktiseksi teoriaksi, jossa opettajan henkilökohtainen teoria ohjaa hänen toimintaansa. (Riitta Jyrhämä, *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*, 2002, 9). Harri Pitkaniemen mukaan modernien käyttöteorioiden olemassaolo ei takaa vastaavaa opetustoimintaa (Harri Pitkaniemi, *Opettajaksi opiskelevien opetustilanneajattelun sisällöt ja oppitunnin toteutus*, 1998, 36).

<sup>522</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 17

Kasvattaminen on luonnollisen kasvamisen auttamista ja suotuisien olosuh-  
teiden luomista. Kasvaminen tapahtuu itsestään ja on sen itsensä muotoon  
saattamista, johon ”*se oman sisäisten lakiensa mukaan pyrkii.*”<sup>523</sup> Kasvatus-  
tapahtumassa ja kasvatuksessa yleensä on kyse erikoisluontoisista tapahtu-  
mista ja omalaatuisesta toiminnasta. Myös kasvatuksen toiminnan luonne  
pitää hyväksyä laadullisena ja kasvatuksen tulokset ovat olemukseltaan kvali-  
tatiivisia sisäisen elämän vaiheita.<sup>524</sup> Hollo päättää kirjansa *Kasvatuksen  
teoria* havainnolliseen kertomukseen erään luokkahuoneen kasvatuksellisesta  
tapahtumista. Kertomus kuvaa kasvatustapahtuman omaleimaisuutta ja ainut-  
laatuisuutta ja osoittaa kauniilla tavalla kasvattajan ymmärrystä kasvatuksen  
olemuksesta. Kasvatustapahtuma on eräs elämän tuokio, jossa on läsnä men-  
neisyytemme ja nykyisyytemme ja jotka yhdessä muovaavat tulevaisuuttam-  
me uudeksi huomiseksi.<sup>525</sup> Tässä ajattomassa tehtävässä kasvava muodostuu  
voimakkaaksi, kestäväksi ja sopusointuiseksi ihmiseksi. Kasvattajan tehtävä  
on maaperän siementäminen ja muokkaaminen ja koulun tehtävänä on luoda  
mahdollisuuksia, ei pakottaa kasvavaa muotoon.<sup>526</sup> Juho Hollo laajentaa  
kasvatuksen sielulliseksi ja henkiseksi kokemukseksi, sielullisen sopusoinnun  
ja ehjän ihmisyyden kasvattamiseksi.<sup>527</sup> Kasvatuksen korkeimpana ja vai-  
keimpana tehtävänä on ihmisen onnellistaminen ja elämän palveleminen.  
Onni ei ole helposti saavutettavissa.<sup>528</sup>

Aikoina, jolloin kasvatuksen jalona päämääränä on ollut tasapainoisen,  
kokonaisvaltaisen<sup>529</sup>, kauniin ihmisyyden tavoitteleminen, ei kasvatuksellista

<sup>523</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 22, 24–25

<sup>524</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 96–97, Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 35

<sup>525</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 125–132. Kertomus on vanhan opettajan kokemus  
kasvatuksesta. (Teoksesta Ernst Goldbeck: *Die Welt des Knabes*).

<sup>526</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 34, 35. Ks. liiallinen totuttaminen ja muotoon  
pakottaminen kasvatuksen päämäärissä.

<sup>527</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 31. Sielullisen sopusoinnun kehittyminen, ehjän  
ihmisyyden kasvattaminen edellyttää, että kuvitteellinen ja diskursiivinen asenne kasvate-  
taan tasapainoon. Tämän tehtävän pohtiminen on Hollon väitöskirjatutkimuksen toisen osan  
tehtävä, joka on psykologisten kysymystenasettelun sijaan kasvatustieteellinen (Juho Hollo,  
*Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 207).

<sup>528</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 134

<sup>529</sup> Juho Hollo, *Päiväkirjamerkintöjä*, 1985, 57: ”*Olen aina pyrkinyt ottamaan lapset ja nuoret  
kokonaisuutena, iloineen ja suruineen ja usein hyvin monimutkaisine suhteineen omaan per-  
heeseen, tovereihin ja kouluun. Heidän kanssaan seurustellessani muistan, että kaikki kos-  
kee myös minua. Itsekkyys ei pysty todelliseen rakkauteen. Onnellisempia ovat ihmiset, jotka  
ovat koko elämänsä pitäneet huolta muiden onnesta. Pakota itsesi tekemään sitä, mitä et  
tahtois, mutta täytyy. Kaikki opettajat ovat voimattomia, jollet itse voi pakottaa itseäsi ja  
vaatia itseltäsi.*”

yksisisilmäisyyttä ole nähty erityisenä hyveenä. Sopusointuisen ihmisen kasvattaminen on aina edellyttänyt kasvattajalta kasvatuksellista herkkyyttä ja tahdikkuutta. Hollolle *kasvatuksellinen näkeminen* merkitsi katsetta, jossa huolenpito, hyvä tahto, oikeamielisyys ja ymmärrys kävivät ylemmyyden-tunnon, arvioivan ja kylmän katseen läpi. Hyväksyen kaiken inhimillisyyteen kuuluvan kasvatuksellisen katseen ja ajattelun ytimeen.<sup>530</sup> Professori Juha Suoranta määrittää kasvatuksellisen näkemisen taidoksi, jolla kasvatuksen erityispiirteet olisi mahdollista tunnistaa sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta.<sup>531</sup>

Hollo osoittaa suurta kunnioitusta ja nöyryyttä kasvatuksen maailman omalakisuuutta kohtaan. Hänen koko kasvatuksellisen ajattelunsa taustalla voidaan nähdä varovaisuutta osoittaa liian selviltä näyttäviä vastauksia ja herkkyyttä ymmärtää kasvatuksen herkkäviritteistä toimintaa. Kaikesta nöyryydestä huolimatta on kuitenkin asioita, joista Hollo on erityisen vakuuttunut. Hänen mielestään kasvatuksen olemusta ja maailmaa tulee lähestyä kasvatuksen ehdoilla: *”Kasvatuksen maailma on tosiaan oma maailmansa. Sillä on oma pohjansa, kasvaminen, kasvu. Tämän maailman käsittää monien muiden maailmojen optiikka: yleinen elämäntähtäys, oikeus ja etiikka jne. Mutta sillä on omakin optiikkansa, joka tarkastelee sitä omana erityisenä kohteenaan, ei keinona sen itsensä ulkopuolisiin päämääriin”*.<sup>532</sup> Kasvatuksen maailma on kasvamisen maailma – se todellinen maailma, jossa on elämää ja siihen kuuluu kaikki se mikä on olemassa.<sup>533</sup> Hollon mukaan kasvatuksen teoria voidaan rakentaa vain kasvatuksen olemuksen ympärille ja kasvatuksen teoriassa ilmenee täydellinen ja kirkas näkemys kasvatuksen olemuksesta.<sup>534</sup>

Kasvatus on omalakinen maailmansa ja sitä on tarkasteltava/havainnoitava sen mukaisesti. Kasvattajalla on oma optiikkansa, tapansa katsoa ja nähdä: *”Niin kuuntele ja katsele todellinen kasvattaja elämän ilmiöitä”*<sup>535</sup>. Maailman katseleminen kasvatuksellisesta näkökulmasta on omanlaatuinen luontonsa. Kasvattajan katseen on tunnistettava tämän inhimillisen toiminnan laatu ja kasvatuksen elävä laatu tulisi nähdä sellaisenaan, autenttisesti. Kasva-

<sup>530</sup> Muotoiltu useista Juho Hollon teoksista 1918, 1952, 1959, 14–15, 105

<sup>531</sup> Juha Suoranta, *Kasvatuksellisesti näkeväksi*, 1997, 10

<sup>532</sup> Juho Hollo, *Päiväkirjamerkintöjä vuodelta 1926*, 1985, 48

<sup>533</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 22, 24. Ks. myös Pertti Kansanen, *Opetuksen käsitemaailma*, 2004, 107

<sup>534</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 16–17, 29

<sup>535</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 44

tuksen käytännössä sama tilanne ei koskaan toistu ja todellisuuden ymmärtäminen voi antaa varmuutta.<sup>536</sup> Kasvatuksen ”suuren ja itsenäisen” maailman näkeminen ja vielä näkemisestään haltioituminen, luo parhaimmillaan voimaa, uskoa ja syvenevää harrastusta ja kasvatustyö voi muuttua rakkaudeksi<sup>537</sup>

Hollolle oli auttamattomasti selvää, ettei mikään kasvatusta voi vaarata sivuttaen toista henkistä toimintaa kuin toistakaan, yksittäisen henkisen toiminnan korostaminen ei tullut kysymykseen. Hän korostaa kasvatustyön yhteneväisyyden arvoa.<sup>538</sup> Korottaessaan yksittäisen henkisen toiminnan kasvatuksen päämääräksi, kasvattaja ylittää hänelle suodut valtuudet ja vaipuu kasvatukselliseen yksisilmäisyyteen ja saattaa unohtaa tai sivuuttaa koko kasvatuksellisen tehtävänsä. Antaen sijaa Hollon päiväkirjamerkinnälle: *”Täällä rehottaa kaikki, varsinkin rikkaruohot. Niitä kitkiessä olen unohtaa pääasian, ruusuni. Kuten kasvatettaessakin pyrkii pikku syntejä vastaan taistellussa unohtamaan itse pääasian – ihmisen.”*<sup>539</sup> Kasvattajan taantuminen yksipuolisen ymmärryksen kasvattamiseen on nähtävissä ajassamme. Keskityessämme objektiivisen maailman ja tosiasioiden välittämiseen, tiedollisen ylikorostamiseen, olemme menettäneet kokonaisvaltaisen ihmisen kasvattamisen ja sivuuttaneet tunteen ja tahdon. Kuvalla on tässä teemassa merkityksellinen paino. Puheet kasvatuksen välineellistymisestä ja kasvatuksen kriisistä ajatteluttavat, ihan kuin kasvattajat olisivat kieltäneet, omien yksisilmäisten näkemystensä, tietämättömyytensä tai ymmärtämättömyytensä vuoksi, koko kasvatuksellisen tehtävänsä ihmisen sielun kasvattajana ja muotoon saattajana. Tuolla kieltäytymisellä on varjopuolten lisäksi ollut myös onnensa. Ne kasvattajat, jotka ovat ymmärtäneet sielun elämän herkkyyttä, luovuutta ja ainutkertaisuutta, ovat toteuttaneet tehtävänsä.

Kasvatusfilosofi Reijo Wileniuksen mukaan kasvatuksellisessa näkemisessä todellisuus tulisi mieltää sekä tieteellisesti että taiteellisesti. Todellisuuden taiteellinen tajuaminen merkitsee todellisuuden välitöntä kokemista, sen oleellisten piirteiden ja vivahteiden havaitsemista.<sup>540</sup> K.J.Pazzini huomioi esteettisen elementin: *”Bildungsprozesse auch dann immer bildliche, ästhetische Qualität haben”*.<sup>541</sup> Kasvatustapahtuma sisältää esteettisen elemen-

<sup>536</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 13, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 14

<sup>537</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 48

<sup>538</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 10, 14

<sup>539</sup> Juho Hollo, *Päiväkirjamerkintöjä vuodelta 1923*, 4.6., 1985, 35

<sup>540</sup> Reijo Wilenius, *Kasvatuksen ehdot*, 1987, 23

<sup>541</sup> K.J. Pazzini, *Bildung und Bilder*, 1988, 333

tin ja kasvatuksen olemus ja luonne on kuvailtavissa esteettisenä liikuntana. Esteettiselle liikunnolle on ominaista pakottomuus, ilmavuus, vapaus, monivivahteisuus. Tämä liikunto ja katse johtaa parhaimmillaan siihen, että koko kasvatustapahtuma on esteettistä liikuntaa. Esteettinen elementti kasvatuksellisessa näkemisessä ilmenee Hollon mukaan kasvattajan ja kasvatettavan välisenä mielentilana. Se on luonnollinen tekijä todellisessa kasvatustapahtumassa. Tämä kasvatustapahtuman olemuksen elementti säilyy todellisen elämän pitämisessä kasvatuksen ytimessä. Todellisen elämän ainutlaatuisuuden näkeminen tulisikin viitoittaa kasvattajan katsetta; kasvattajan mielen tulisi olla esteettisesti virkeä, sillä muuten sitä on vaikea nähdä ja kasvattaa lasten miellissä.<sup>542</sup> Kasvatuksen ylevänä päämääränä olisi esteettisen elämän vaaliminen ja kehittäminen. Mikäli kasvattaja ei kykene havainnoimaan todellisuutta autenttisenä, saattaa kasvattaja jäädä tietojensa kanssa tyhjän päälle. Tiedostaminen ei ole tietoa teorioista, käsitteiden omaksumisesta, vaan se on niiden käsitteellisten aineiden soveltamista omiin havaintoihin. Siksi kasvatuksellinen teko on aina luova teko ja edellyttää toiminnallista mielikuvi- tusta. Kasvatuksellisessa hetkessä kasvatustieto menetelmätietona muuttuu kasvatustaiteeksi.<sup>543</sup>

Hollo korosti kasvattajan kykyä havaita kasvatuksellisten kohtaamisten ainutlaatuinen luonne. Hänen mukaansa meidän tulisi *"tottua näkemään uudella tavalla, joka päivä."*<sup>544</sup> Hän kirjoittaa kasvattajan erityisestä luon- teenlaadusta: *"Kasvattajan yleinen laatu on enemmän runoilijan ja histori- oitsijan kuin matemaatikon ja luonnontutkijan henkisen laadun sukua. Se vain huomattakoon, että matemaatikoista ja luonnontutkijoista voi löytyä parempia runoilijoita ja historioitsijoita kuin niiden henkilöiden joukosta, joita virallisesti mainitaan noilla nimillä"*.<sup>545</sup> Mikäli kasvattaja kykenee ha- vaitsemaan todellisuuden runoilijan tai taiteilijan katseen avulla, hän ilmentää merkittävällä tavalla sitä kykyä, jossa todellisuus nähdään todellisempana.<sup>546</sup> Taiteilijoiden tehtävä on kiinnittää tuo kajaste teoksiinsa, mutta *"piilekö tuo taideniekka meissä jokaisessa"*? Parhaassa tapauksessa se siirtyy musiikin,

<sup>542</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 102–106

<sup>543</sup> Reijo Wilenius, *Kasvatuksen ehdot*, 1987, 35

<sup>544</sup> Juho Hollo, *Päiväkirjamerkintöjä*, 1985, 149. Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 132

<sup>545</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 81

<sup>546</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 107

runon, kuvan kautta tylsempiinkin mieliin.<sup>547</sup> On siis ilmeinen erehdys, jos epäilemme, että tuo psyykillinen, esteettinen asenne, esiintyisi vain taiteilijoiden mielissä. Kun katselemme taideteosta ja tunnemme eheyden liikunnan kokonaisuudessaan, ymmärrämme aavistuksen tuosta tunteesta tai vaikutelmasta, jota tutkimuksessa tavoitellaan. Mikäli joutuisimme vastamaan, että kyseinen vaikutelma olisi vain kirjailijoiden tai runoilijoiden mieliin liitettävissä, olisi suotavaa lopettaa alkuunsa työn kirjoittaminen. On pyrittävä ajattelemaan, että edellä mainittu mielen ominaisuus voidaan löytää myös kasvattajalta.

Hollolle aiemmin kuvattu kyky tavoittaa todellisuuden olemus sellaisenaan, mahdollisimman autenttisenä, voidaan nähdä merkittäväksi kasvatukselliseksi ajatukseksi. Mielen asenne<sup>548</sup> tai kyky esiintyy hänen kirjoituksiinsa tausta-aatteenä, tapana tarkastella maailmaa: *”Tässä riittääköön pelkkä viittaus ja se huomautus, että näissä samoin kuin kaikissa muissakin esteettisen kasvatuselämän ilmiöissä ja tapahtumissa on yhteisenä ja yhdistävänä piirteenä kuvitteellinen mielenasenne, tuo sielun rajojen alinomainen avartaja ja mielen kuohkeuden säilyttäjä.”*<sup>549</sup> Kuvitteellinen mielen(sielun)asenne muodostui keskeiseksi tulokseksi jo hänen väitöstutkimuksessaan.

Hollon ajattelu on edennyt johdonmukaisesti tavassa nähdä ja kirjoittaa kasvatuksen maailmasta; kirjoittaa elävää teoriaa, unohtamatta käytännön vihreyttä, kunnioittaa kasvattajaa ja lasta. Tämä lähtökohta käy ilmeisen selväksi hänen väitöstutkimuksessaan. Kuvitteellista sielunasennetta ei ole huomioitu kasvatusteorioissa sitten hänen jälkeensä. Hollon itsensä mukaan asiaa on sivuttu, mutta tuolla nimenomaisella käsitteellä mielikuvituksen ilmiötä ei ole käsitelty. Kasvatustieteilijät ovat olleet myötämielisiä kuvitteelliselle mielenlaadulle, vaikka he eivät olekaan ilmiötä tarkemmin tarkastelleet. Hollon mielestä tutkimuksissa ei olla päästy ratkaiseviin tuloksiin

<sup>547</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 202–203. Hollon mukaan taiteilijoille tuo tapa havainnoida on helppoa. Hän kärjistää taiteilijan mielen vastakohtaksi tylsän mielen.

<sup>548</sup> Hollo viittaa kasvatuksen teoriassaan mielialaan, joka ilmenee itse kasvatustapahtumassa. Mieliala on hänen mukaansa erään esteettisen elämän luonnollinen ilmaus. Kasvatustapahtuman ympärille muodostuu elävän elämän liikunto, mikä ilmenee pakottomuutena ja monivivahteisuutena, ”kuulaana ilmakehänä” kasvatustapahtuman ympärille. (Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 102–104). Jatkossa Hollo osoittaa ilmiöitä, mitkä rakentavat ja ylläpitävät edellisenkaltaista ilmakehän rakentumista.

<sup>549</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 112

ja hän näki, että ilmiön selvittäminen on tärkeää erityisesti tulevaisuutta silmälläpitäen.<sup>550</sup>

Lähes 100 vuotta on kulunut Juho Hollon visaisen tehtävän asettamisesta. Emme voi koskaan varmasti tietää, mitä hän tarkoitti ajatellessaan ja kirjoittaessaan tehtävästä, ”... jonka ratkaiseminen meidän päivinämme näyttää tärkeämmältä kuin koskaan ennen. Se on nykyisen ajan ongelma ja tulevaisuuden.”<sup>551</sup> Voimme kuitenkin olla vakuuttuneita siitä, että mielenlaatu ankuroitui kasvatustieteen teoriaan suomalaisessa traditiossa jo tuolloin. Mutta kuinka kävi Hollon unelman? Onko hänen määrittelemänsä kuvitteellinen ajattelutapa saanut jalansijaa ajassamme? Tai onko asia jo ratkaistu? On vaikea heittäytyä välinpitämättömäksi tehtävän edessä, vaikka tehtävän haasteellisuuden nimissäkin se saattaisi tulla äkkiarvaamatta mieleen. Ajassamme on nähtävissä merkkejä, joidenka perusteella Hollon kuvitteellisella mielenlaadulla on työnsä kasvatustieteellisessä keskustelussa. Hollo esittää väitöstudiumissaan kysymyksen, onko kuvilla sielutieteessä olemisen oikeutta?<sup>552</sup> Kysymys mielessäni pohdin aikaamme ja kasvatuksen olemuksen vaateita. Ajatus ei ole uusi, se on vuosisatoja vanha, mutta ”jokainen aika näkee ongelman omassa valaistuksessaan.”<sup>553</sup> Kuvittelun ajattelutapa ei ole kuollut, vaikkei se ratsastakaan enää runoratsun tavoin tai pukeudu myyttien ja sankaritarujen muotoon, pikemmin se on piiloutunut tutkimusten taustasitoumukseen, tutkijoiden kadotettuihin sieluihin, sivullisuuden tunteeseen ja käsitteelliseen illuusion.

<sup>550</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 58

<sup>551</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 58

<sup>552</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 70. Käsitellessään neljännessä luvussa mielikuvia Hollo esittää seuraavat tutkimuskysymykset kuvien olemuksesta. Miten aistimusten sulautuminen kokonaisvaikutelmaksi tapahtuu? Miten mielikuvat säilyvät ja palautuvat? (Hollo ei käsittele näitä kysymyksiä tutkimuksessaan. Hänen mielestään niihin tarvitse ko. tutkimuksessa vastata). Hollo pohtii erityisesti kuvien suhdetta havaintokuvaan, muisti- ja yleismielikuviin, käsitteisiin ja ajatuksiin. Tässä tutkimuksessa on tarkastelun kohteeksi asetettu erityisen Hollon asettaman kysymyksen viimeisenä mainitut suhteet kuvan suhde käsitteisiin ja ajatuksiin. Erilaisten kuvalajien yhteydessä Hollo pohtii kuvien olemisoikeutta sielutieteessä ja tarkentaa erityisesti oman tutkimuksensa teemaan kysymällä, mitkä näistä muodostavat mielikuvituksen aineksen.

<sup>553</sup> Juho Hollo, *Päiväkirjamerkintöjä*, 1985, 53. Hollo viittaa tässä yhteydessä aatteiden valtavirtoihin, joita kasvatuksen historia meille avaa. Kasvatuksen kysymyksiä pohditaan aina tietyn aikakauden perspektiivistä. Yhdistävät aatepohjat saattavat kuitenkin jäädä pintaristeilyä esiintyvien muutosten peittoon. Hollon mukaan uudenuutukaistenkin muutosten lähempi tarkastelu osoittaa niiden taustalla piilevän yhteisiä suurempia aatevirtauksia. (Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, johdanto)



## 11 Kysymys on vastaus

*Mitä kasvatusta on?* Mikä saa kasvatustieteen ammattilaisen kysymään ja pohtimaan uudestaan oman tieteen alansa perusteita ja peruskäsitteitä? Kasvatuksen olemuksen ja luonteen tulisi olla jokaisen kasvatuksesta kiinnostuneen hallinnassa. Tietämisemme on huipputasolla ja sen rinnalle tarvitsemme lisäksi ymmärrystä ihmisenä olemisesta, inhimillisestä tietoisuudesta. Kasvatuksellinen ajattelumme on kehittynyt tieteelliselle tasolle, kuitenkin niin, että tärkeitä ajattelullisia elementtejä, työkaluja, on jäänyt sivuun modernin tieteen voittokulussa. Erityisesti sellaisia elementtejä, jotka auttavat ymmärtämään ihmistä ihmisenä ja mahdollistavat kasvatuksen päämäärän toteutumisen.

Ajassamme on suurta kiinnostusta kasvatuksellisia kysymyksiä kohtaan. Kasvatusohjeiden ja neuvojen määrä on havaittavissa jo silmämääräisesti. Kasvattajalle tämä on erityisen huolestuttavaa, sillä on vaarana, ettei hän kykene enää ulkoapäin tulevien ohjeiden vuoksi toimimaan oman kasvatuksellisen näkemyksensä varassa. Kasvattajien jaksaminen koulu-uudistusten paineessa on jo esitetty huoleksi. Massauudistusten paineessa kasvattajat menettävät perustehtävänsä oikeutuksen ja uupuvat.<sup>554</sup> Hollon mukaan kasvatuksen teorioissa ei olla riittävästi jääty pohtimaan sitä, mitä kasvatusta itsessään on, vain tarkasteltu kaikkea muuta siihen liittyvää.<sup>555</sup> Kasvatuksen olemus on jäänyt meille vieraaksi. Juha Suorannan mukaan kasvatuksen sanalla on monia merkityksiä. Erilaiset merkitykset saattavat tehdä ilmiöstä jopa ”*varoittavan ja vältettävän*”.<sup>556</sup> Hajanaisesta määrittelystä johtuen on mahdollista menettää koko kasvatuksen merkitys<sup>557</sup> ja kasvatuspuhe ja inhimillinen kasvatustodellisuus ”*pirstoutuu pieniksi piireiksi*”<sup>558</sup>. Postmodernista ajastamme on kasvatuksellisen ajattelun suunnan kasvatustieteellisen tiedon eriytymisen ja analyttisen tarkastelutavan myötä käynyt yhä vaikeammaksi.<sup>559</sup>

<sup>554</sup> Eija Syrjäläinen, *Eikö opettaja saisi jo opettaa, Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*, 2002.

<sup>555</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 12, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 22

<sup>556</sup> Juha Suoranta, *Kasvatuksellisesti näkeväksi*, 1997, 19

<sup>557</sup> ”Näyttää siltä, että kasvatuksen sanalla on merkityksiä, jotka tekevät siitä toisaalta varoittavan ja vältettävän, mutta toisaalta niin hajeisen asian, että se menettää kokonaan merkityksensä.” Juha Suoranta, *Kasvatuksellisesti näkeväksi*, 1997, 19

<sup>558</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 12

<sup>559</sup> Jolloin meille kertyy yhä enemmän sirpaleista tietoa kasvatuksen ja opetuksen osista. Osat eivät kuitenkin riitä kokonaisvaikutelman luomisen ehdoksi.

Kasvatuksen olemuksen tunnistamattomuus johtaa siihen, että kasvatus voidaan kokea jopa uhkaksi ja sitä on liikaa (kasvattajan ei-tervetullut puuttuminen). Kasvatus koetaan rajoittamiseksi, ulkoapäin tulevana muotoon pakottajana ja kasvatettavan kurin, järjestyksen ja sielullisen kurituksen ilmentymänä. Käsitys on antanut aihetta kavahtaa kaikkea kasvattamista. Kasvattaminen on puuttumista ja oikeita vastauksia. Kasvatus on liitetty koulumestarin käsitteeseen.<sup>560</sup> Hollo haluaisi karistaa koulumestarityypit pois ajatuksista ja osoittaa, että kasvattajan tehtävänä on ”elävässä *todellisuudessa* osoittaa, ettei kasvatus suinkaan ole minkäänlaista väkivallantekoa, jäykän kaavamaista ja siis tyypistävää toimintaa, vaan päinvastoin rakkauteen pohjautuvaa, vapauttavaa ja kehittävää, luonnolliselle kasvamiselle apua suovaa *työtä*”. Kasvatus ei lopu kasvatusikään, niin usein toteamme, kun kouluikäisestä ei kasvanutkaan kunnollista aikuista, että kyllä elämä opettaa/kasvattaa. Ei ole olemassa valmista ihmistä.<sup>561</sup> Vanhain konemaisten koulumestarityyppien sijaan tarvitaan ”*todella eläviä*” opettajapersoonallisuuksia.<sup>562</sup> Kasvat-tavan toiminnan varsinainen lähde on opettajan persoonallisuus ja hänen ajattelutottumuksensa.<sup>563</sup> Mitä kasvattaja ymmärtää kasvattamisen olevan? Kysymys on tutkimuksessa vastaus. Kysymys on tulosta ajatteluprosessista, jossa kuvat ovat saaneet merkityksellisen painon. Kuva ja kuvallisuus ovat aina mukana, kun puhumme inhimillisestä tajunnasta tai tietoisuudesta ja siitä mitä kasvatus tässä ajattelun ja toiminnan kokonaisuudessa merkitsee. Kuvallisuus on kokemuksen lajina abstraktio, vaikeasti määriteltävä, sisällöllisesti moninainen. Kuvatiedon merkitys kasvatuksen olemuksen tunnistamisessa ja ymmärtämisessä on keskeinen ja kasvatuksen olemuksen tunnistaminen edellyttää esteettistä havaitsemisen tapaa.

Tutkimuksen alussa selvitettiin kuvan kadottamista ja sivuuttamista tieteen ajattelutavoissa. Kuvatieto liittyi pikemminkin taiteen kuin tieteen kumppaniksi. Kuvan sivuuttamisen myötä menetimme perustavanlaatuisen kyvyn ajatella kuvin ja sellaisen havaitsemisen/näkemisen tavan, jonka avulla kasvatuksen erityispiirteet ovat tunnistettavissa. Ajallemme ominainen tekninen katse, havaitsemisen tapa on edesauttanut kasvatuksen päämäärän tulkitsemista yksisilmäisesti. Kartesiolainen perspektiivi *on mahdollistanut* kasva-

<sup>560</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 16, 26

<sup>561</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 26–27

<sup>562</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, vi, 11, Hollo, *Kasvatuksen teoria*, 1959, 16–17

<sup>563</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 15

tuksen kokonaisvaltaisen olemuksen katoamisen. Perspektiivin avulla voimme havainnoida kasvatuksen olemuksesta joitakin yksittäisiä osa-alueita ja näin kasvatuksen olemus on päässyt hajaantumaan ja sitä kautta välineellistymään. Kasvatuskulttuurin kriisi voidaan tulkita kasvatuksen sydämen menettämisenä. Kasvatuksen kokonaisvaltaisuus ja yksisilmäinen katse on johtanut erityisesti tiedollisen kasvatuksen ylikorostamiseen, tunteen ja tahdon jäädessä kasvamaan kuin itsestään. Kuten Elliot Eisner totesi jo aiemmin, että ollessamme epävarmoja koulun laadusta ja tehtävästä tavoittelemme teknistä rationaalisuutta.<sup>564</sup> Varmuuden tavoitteleminen itsessään ja kasvatuksen päämääränä johtaakin kasvatuksen olemuksen kadottamiseen. Yksisilmäinen teknisen rationaalisuuden lisääminen kasvattaa entisestään kasvatukselle itsessään asetettujen päämäärien välistä jännitettä ja saattaa johtaa jopa kasvatuksen kokemuksen kadottamiseen. Kokonaisvaltaisen ihmisen kasvattaminen, ehjän ihmisyyden tavoitteleminen, edellyttää, että kasvattaja ei voi sivuuttaa mitään henkisen toiminnan osa-aluetta. Kasvatuksen tulisi sisältää kaikki tiedonelämän ilmiöt, mitään niistä väheksymättä.<sup>565</sup> Tietämisen ylikorostaminen on johtanut tekniseen rationaalisuusprosessiin ja tunteiden aliarvioimiseen kasvatustehtävässä.

Hollon mukaan kasvatuksen teorialta tulisi vaatia myös tunteen kasvatamista, mutta tässä kohdin ongelmana on kasvatuksen epäroiva teoria. Kasvatuksen teorioissa tunteen kasvattamisesta puhuminen on siis ollut vähäistä, johtuen siitä, että aputieteissä psykologiassa ei ole esitetty vakuuttavia tunneteorioita. Nämäkään eivät kuitenkaan sellaisenaan johda kasvatukselliseen käytäntöön. Hollolle tärkeä kasvatustehtävä oli säilyttää sellainen mieli, joka kykenee vaistoamaan ennenakemättömiä vaikutelmia ja niihin oikein suhtautumista. Kasvatettavan tunnetta tulisi kasvattaa ”*kohti sisäistä rikkautta*”, että sympaattista suhtautumista ja esteettistä tunnetta. Tässä yhteydessä tunteen kasvattaminen tulee merkittäväksi. Koska viimekädessä esteettisessä havaitsemisessa on kysymys tietynlaisesta tunnetilasta. Tunteen kasvattami-

<sup>564</sup> Elliot Eisner, *The Arts and the creation of Mind*, 2002. Eisnerin mukaan koulun laadun epävarmuus on johtanut rationaalisuusprosessiin, tietämisen ylikorostamiseen. Juhani Jussilan mukaan tietämään oppiminen (tiedollinen oppiminen) kognitiivisen ja konstruktivistisen puhutavan myötä on vallalla, vaikka kuinka korostetaan tunteiden merkitystä. Juhani Jussila, *Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen*, 1999, 32

<sup>565</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 47, 49. Hollo korostaa kauniin ihmisyyden vaalimista, mikä pitää sisällään sopusointuisen olemuksen kasvattamisen. Myös aiemmin Hollo on nostonut esille filosofi Gassenden ajatuksen tiedollisen elämän yhtenäisyydestä.

nen on näin olleen välttämätöntä. Tunne-elämä on kaiken totunnaisuuden vastakohta ja liittyy syvimpään minään. Tunteen tylsistyminen tuottaa barbaareja ja ihmisyyden rappeutumista ja sen huomiotta jättäminen on ihmisen sielun yksin jättämistä. Kasvattamisella Hollo tarkoittaa kasvatettavan ”omaehtoisen elonvoiman vaalimista ja jalostamista”.<sup>566</sup>

Kasvattamisen ymmärtäminen kokonaisvaltaisen ja sopusointuisen ihmisen kasvattamiseksi viittaa *Bildung*-ajatukseen. Bildung merkitsee ”ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä sivistyneeksi yhteiskunnan jäseneksi. Se tapahtuu kasvatuksen kautta.”<sup>567</sup> Bildung käsite on osoittautunut vaikeaksi määritellä. Ajatuksessa yksilöllinen kasvu sellaisenaan on merkittävä ja kasvatus ymmärretään sisäisenä muotoon saattajana ja yksilöllisenä kasvuna. Bildung tarkoittaa *Being Educated*, tulla oppineeksi ja viittaa itsekasvatukseen ja persoonallisuuden kehittymiseen. Bilden viittaa muotoon saattamiseen ja muotoilemiseen.<sup>568</sup> Kasvatus on Elliot Eisnerille ”...to create ourselves.”<sup>569</sup> (vertaa form, bild). Hän määrittelee kasvatuksen seuraavasti: ”As an integration of what is inside and what is outside”<sup>570</sup> ja jatkaa: ”The ultimate aim of education is to enable individuals to become the architects of their own education and through that process to continually reinvent themselves.”<sup>571</sup> Yksinomaan tiedollisen elämään keskittyminen johtaa ihmisen muiden olemassaolopuolien kadottamiseen. Ihminen on ruumiillinen ja tajunnallinen sielullinen olento. Ihmisen ruumiillisen olemuksen lisäksi elämämme kuuluu tajunnallinen elämisen taso.<sup>572</sup> Kasvatuksen määritelmä Bildung käsitteestä katsottuna ottaa ihmisen huomioon tuntevana, tahtovana ja tietävänä yksilönä. Sielun yksin jättäminen johtaa sivullisuuden kokemukseen. Kokemus, jossa minä ei tunnista itseään ja näin vieraantuminen voidaan ymmärtää omasta sielunelämästä vieraantumisenä. Sivistymisessä on kysy-

<sup>566</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II osa*, 1932, 8–9. Hollo pohtii myös sitä kuinka saisimme psykologisen tiedon ihmisen mielestä ja toiminnasta yleensä liitettyä kiinteänä osana kasvatuksen käytäntöjä. Hollon esittämä ongelma (emt. 11) on edelleen ajankohtainen: kuinka saada psykologinen viisaus kasvatuksen käytännön sääntelemisissä rajoissa onnekkaisesti vaikuttamaan?

<sup>567</sup> Pertti Kansanen, *Opetuksen käsitemaailma*, 2004, 15

<sup>568</sup> Michael Uljens, *School Didactics and Learning*, 1997, 51, 52, 95. Bildung idea ja saksalainen didaktiikan traditio perustuu ihmiskeskeiseen kasvatuksen teoriaan. (human-science theory of education).

<sup>569</sup> Elliot Eisner, *The Arts and the creation of Mind*, 2002, 3

<sup>570</sup> Elliot Eisner, *The Arts and the creation of Mind*, 2002, 233

<sup>571</sup> Elliot Eisner, *The Arts and the creation of Mind*, 2002, 240

<sup>572</sup> Reijo Wilenius, *Ihminen ja sivistys*, 1982, 15–17

mys vieraantumisen voittamisesta. Sivistymisen avulla ihminen juurtuu tai jäsenyy todellisuuteen ja tunnistaa itsensä ja tehtävänsä maailmassa. Reijo Wileniuksen mukaan ”sivistys on vieraantumisen voittamista, ihmisen jäsenytymistä ajattelevana, tuntevana ja tahtovana yksilönä yhteiskuntaan ja maailmaan.” Sivistys liittyy ihmisen sisäiseen ja ilmenee hänen toiminnassaan kaikilla tasoilla. Se ilmentää hänen inhimillisten kykyjen kehittyneisyyttä, kypsyyttä toimia viisaalla tavalla.<sup>573</sup> Sivistysominaisuuksiksi Reijo Wilenius mainitsee totuudellisuuden, tiedostamisen ominaisuutena, esteettisyyden, aistimisen ja tuntemisen ominaisuutena ja eettisyyden, tahdon ja toiminnan ominaisuutena. Ominaisuudet vastaavat klassisen sivistyskäsitteen totuutta, kauneutta ja hyvyyttä.<sup>574</sup>

Kieran Eganin mukaan kasvatuksen ongelmat ovat peräisin pohjimiltaan *education*-käsitteen hajanaisuudesta.<sup>575</sup> Pinnalliset ongelmat johtuvat epäyhtenäisestä kasvatuksen käsitteestä, mikä johtaa kasvatuskulttuurin kriisiin. Kasvatuskulttuurin kriisi, koulumme tehottomuudesta syntyneet puheet, kirvoittavat mieliä. Syyllisten etsintä on voimakasta ja siitä kuka kaikesta on vastuussa; riittämätön opettajankoulutus, yllykkeiden puute, paikallisen kontrollin puute, geneettisen älykkyyden kapasiteetti, huumeeet, ydinperheen hajoaminen, mieleton media jne. Syntipukkien lisäksi luettelaa parannusohjeita ja reseptejä; relevantit opetussuunnitelmat ja opettajankoulutuksen uudistaminen. Eganin mukaan annetut ohjeet eivät kosketa todellista ongelmaa: ”... *we are likely to look back on the current list of prescriptions to cure education's ills as irrelevant because they, too, fail to identify the real of the problem.*” Hänen mukaansa kasvatuksen ongelmia ei saada ratkaistua syntipukkeja luettelemalla, vaan pohtimalla kasvatuksen käsitettä ja käsitteen teoreettisia lähtökohtia ja erityisesti tulisi selvittää kasvatukselle asetettuja päämääriä ja niiden teoreettisia lähtökohtien yhteensovittamattomuutta. Eganin näkemys on, että erilaisten kasvatuksen päämäärien yhteensopimattomuus aiheuttaa käytännöllisiä ongelmia kasvatuksessa.<sup>576</sup>

K. J. Pazzinin mukaan nykyinen yhteiskuntamme edellyttää kasvatuksen teorian uudelleen organisointia. Hänen mukaansa Bildung-ajatus on kadonnut ja sen alkuperäinen merkitys on hävinnyt. Artikkelissaan hän antaa erityisen merkityksen *bild*-sanalle Bildungin ymmärtämisessä ja uudelleenra-

---

<sup>573</sup> Reijo Wilenius, *Ihminen ja sivistys*, 1982, 10, 32–33

<sup>574</sup> Reijo Wilenius, *Ihminen ja sivistys*, 1982, 22

<sup>575</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 3, 26, 31, 32

<sup>576</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 2–3, 17

kentamisessä. Pazzinin mukaan kasvatuksen käsitteen sisältö ja merkitys on hajaantunut ja lopulta menettänyt alkuperäisen merkityksensä, jossa erityisesti kuvan käsitteen olemassaololla on merkitystä.<sup>577</sup> Pazzini haluaa huomauttaa ettei hän ole nykyisiä ajattelutapoja vastaan, vaan nykyinen käsite on vanhentunut. Hän haluaa tuoda julki kuva-ajattelun. Historiassa bildung ja bild voidaan nivoa yhteen. Rekunstrointi voi tapahtua erilaisia teitä. Bildung ajattelussa bild ei viittaa vain pinnalliseen etymologiseen tarkasteluun, vaan hänen mukaansa yhteys on myös sisällöllinen. Pazzini toteaa Meisteri Eckhartiin viitaten, että vaikka 'kuva' on ajan ja paikan yläpuolella, ei se merkitse sitä, että kuva olisi liian abstrakti ja mystinen sen esille ottamiselle.<sup>578</sup>

Bildung käsitteen yhteydessä kuva (bild) merkitsee *bilden* ja *einbilden*. (formation, in form). Bilden tarkoittaa rakentamista ja Einbilden tarkoittaa tavoitteellista muotoilua ja rakentamista, tavoitteellista tulemistä joksikin. Bildung käsitteessä ei kuvaa voida ymmärtää *abbilden*, jäljentämisenä. Käsititys kuvasta alkoi renessanssin aikana ja merkitsi *mimesistä*, samankaltaiseksi tulemistä. Pazzinin mukaan kasvatus ei ole kuvan jäljentämistä, rooleja, vaan omaksi kuvaksi tulemistä, kuvan muotoon saattamista. Kuvan merkitys kasvatuksen ytimessä on merkittävä. Onko kasvatus oman kuvan kasvattamista valmiiseen, ennalta määrättäviin tavoitteisiin (*abbilden*) vai onko kasvatus tuon omankuvan muotoon saattamista (*einbilden*) ja hyväksyen ajatuksen, että kasvatustapahtuman päämäärä on aina muotoutuva uudelleen ja sellaisenaan mysteeriksi jäävä. Pazzinin mukaan ymmärrys kuva sanasta kutistui renessanssin perspektiivin luonnonjärjestyksen mukaiseen kuvaan (*mimesis*). Pedagogisessa kamppailussa renessanssin tuoma ajattelutapa on läsnä. Se näkyy tavassamme pyrkiä maailman hahmottamiseen oikeana ja pyrimme jäljentämään todellisuuden sellaisenaan. Pazzinin mukaan kuvan menettäminen kasvatuksen ytimestä aiheutti *pedagogisen kamppailun* ja mahdollisti rationaalisuusprosessin, välineellisen järjen ilmentymän, kasvatuksessa.<sup>579</sup>

Peter Menck etsii kuvan (bild), sivistyksen (bildung) ja maailmankuvan (weltbild) välistä yhtäläisyyttä. Menckin mukaan yhteys on todettavissa vain saksankielessä; (käsitteet bild, bildung)käsitteet ovat etymologisesti lähellä toisiaan, on hänen mielestään Bildung käsitteellä ja Bild käsitteellä tekemistä toistensa kanssa. Menck osoittaa yhteyden pohtimalla oppikirjojen erilaisia

<sup>577</sup> Eganin (edellä) mielestä kasvatuksen ongelmat, joista puhutaan, ovat lähtöisin kasvatuksen käsitteen olemuksen ristiriitaisuuksista ja hajanaisuudesta.

<sup>578</sup> K.J. Pazzini, *Bildung und Bilder*, 1988, 334–335

<sup>579</sup> K.J. Pazzini, *Bildung und Bilder*, 1988, 334–336

välittyneitä maailmankuvia ja tutkimalla kuinka kuva maailmasta arvoineen voi muodostua erilaiseksi.<sup>580</sup> Kasvatamme lapsia ja nuoria ja heidän kuvaansa maailmasta. Menckin mukaan ”*in education, and especially in the classroom, we convey a weltbild—that is, an image of the world by using pictures (bild) and stories—and in this way contribute to the student's bildung.*”<sup>581</sup>

Pazzinin ja Menckin ajatukset viitoittavat tietä jo seuraaviin tutkimusaiheisiin. Kuvan merkitys ei rajoitu vain esteettisen havaitsemisen merkitykseen kasvatuksen olemuksen tutkimuksessa. Kuvan merkitys sisältyy itsessään jo kasvatuksen ideaan ja lopulliseen päämäärään, omaksi kuvaksi muoutoutumiseen. Kuva saa uuden ulottuvuuden ihmisen minään. Kuvan kadottaminen merkitsee ”*ihmisen sielun, sydämen ja olemisen välittömän ilmentymän*” kadottamista.<sup>582</sup> Kuvat ovat minuus, eikä kuvia voi hylätä, muuta kuin pakottamalla ne tiettyyn muotoon. Kuvien katoaminen ei ole mahdollista. Italo Calvino kirjoittaa: ”*Oman sankomme selässä siirrymme uudelle vuosituhannelle, emmekä toivo löytävämme sieltä mitään sen enempää kuin voimme viedä mennessämme.*”<sup>583</sup> Tai kuten Hollo pohti kuvan unohtamista tai sivuuttamista. Hän vastaa tähän kysymykseen päiväkirjamerkinnässään osuvasti: ”*Lapsena olen usein säälinyt kasvattajia heidän avuttomuutensa ja typeryytensä takia, kun he löivät meitä, lapsia. Nuorena aloin ymmärtää, että jokainen on syntynyt oman horisonttinsa kera eikä voi nousta sen yli yhtä vähän kuin on mahdollista hypätä oman varjonsa yli.*”<sup>584</sup>

Kuvatiedon (aistitiedon) asemaan tulisi kasvatuksen tutkimuksessa kiinnittää huomiota. Aistitiedon huomioiminen velvoittaa myös pohtimaan tutkimusten taustasitoumuksia syvemmällä merkityksellä. Kartesiolaisen perinteen ajattelutottumusta ”*ajattelen siis olen*” voidaan tarkastella suhteessa Ludwig Feurbachin ajatukseen ”*aistin olen siis olemassa*.”<sup>585</sup> Filosofisessa

<sup>580</sup> Peter Menck, *Bild, Bildung, Weltbild*, 2000, 111–123. Menck käyttää kahta oppikirjaa, jotka välittävät erilaista kuvaa maailmasta. Comeniuksen *Orbis Sensualium Pictus* ja *Elementarwork* by Johann Bernhard Basedown. Tämän saman asian voi löytää aikamme oppikirjoista.

<sup>581</sup> Peter Menck, *Bild, Bildung, Weltbild*, 2000, 111

<sup>582</sup> Gaston Bachelard, *Tilan poetiikka*, 2003, 34

<sup>583</sup> Italo Calvino, *Kuusi muistiota seuraavalle vuosituhannelle*, 1999, 40

<sup>584</sup> Juho Hollo, *Päiväkirjamerkintöjä*, 1985, 38

<sup>585</sup> Bernard Byhovski, *Ludwig Feuerbach*, 1980. Feurbachin (1804–1872) filosofiasa keskeinen käsite on aistisuus ja elämä. Hän pyrki luomaan uuden käsitteen ihmisen suhteesta maailmaan ja koko hänen filosofiansa keskipisteenä oli ihminen. Ihminen on Feurbachin määrittelyn mukaan psykofyysinen jakamaton kokonaisuus, ei siis puhtaan fyysinen, vaan psykofyysinen olento. Hän korostaa ihmistä tuntevana olentona ja muotoilee lauseen ”*Cogito ergo*

antropologiassa korostetaan ihmisenä olemisen kokonaisuutta. Ihmistä ei voi jakaa kartesiolaisen perinteen mukaisesti sieluun ja ruumiiseen (dualismi). Kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen korostamisesta voidaankin kiittää dualismin kritiikkiä. Sillä kritiikki, joka on kohdistunut dualismiin, on saattanut ajattelijat ajattelemaan ihmistä kokonaisuutena.<sup>586</sup> Dualistisen ajattelun mukaan ihmisestä tulee kahden maailman kansalainen. Fenomenologinen antropologia kääntää katseet ihmiseen itsessään ja hänen maailmasuhteeseen. Näkökannassa ihminen on ensisijaisesti maailmassa toimiva aistiva ja kehollis-ruumiillinen olento. Ajattelutavassa etsitään käsitteellisellä tasolla vastauksia siihen, mikä ihminen on ja suuntaudutaan ihmisen jokapäiväiseen arkeen, elämismaailmaan. Filosofisessa antropologiassa korostetaan elämän ja kokemuksen ensisijaisuutta teoreettiseen ajatteluun nähden. Kylmän järjen käytön (rationaalisen tieteen idea) sijaan se korostaa elämää, tunteita ja ihmisen irrationaalisuutta.<sup>587</sup>

Näkeminen toisin asettaa haasteita kasvatukselle<sup>588</sup>. Onnen saavuttamiselle on asetettava ehtoja. Emme pääse onnellistamisen tavoitteeseen keskittymällä yksinomaan tiedolliseen kasvatukseen. Kokonaisvaltaisen ihmisen kasvattaminen edellyttää myös tunteen ja tahdon huomioimista kasvatuksen päämäärissä. Kasvatuksen olemuksen tunnistaminen mahdollistaa tämän kokonaisvaltaisen kasvatuksen päämäärän toteutumisen. Mikäli kasvattaja kykenee havaitsemaan todellisuuden runoilijan tai taiteilijan katseen läpi, esteettisen katseen valaisemana, hän kykenee näkemään kasvatuksen olemuksen ainutlaatuisen luonteen. Samalla hän osoittaa kiintymyksensä inhimillisen toiminnan erityisluonteeseen, eikä pidä inhimillisyyttä todellisuutta rajoittavana tekijänä. Esteettisen katseen esille ottaminen asettaa kysymyksen taiteen merkityksestä kasvatustodellisuudelle.<sup>589</sup>

---

sum” uudelleen: ”sentio, ergo sum”. Hänen mukaansa aistiva, tunteva olento, on välittömästi ruumiillinen olento. (Byhovski, 1980, 111)

<sup>586</sup> Descartes jakoi ihmisen kahteen toisistaan erottuvaan osaan, substanssiin; henkeen (sielu ja tietoisuus) ja ruumiiseen. Tämänkaltaisen ajattelutapa johtaa siihen, että ihmistä tutkitaan kahdesta toisistaan poikkeavasta näkökulmasta; olemme fyysisiä olentoja ja hengellisiä olentoja. (Laine, Timo & Kuhmonen, Petri, *Filosofinen antropologia*, 1995, 9–11, 14–15)

<sup>587</sup> Timo Laine & Petri Kuhmonen, *Filosofinen antropologia*, 1995, 18–19, 44

<sup>588</sup> Näkemisen haaste kasvatukselle on, että voimme osoittaa näkemisen olevan totta (näkemisen tietämisenä), tehdä näkymätön näkyväksi. Ajan ja näkemisen välisen suhteen hahmotteleminen. Näkemisen hetkellisyyden ja kauneuden osoittaminen. Ja edelleen näkemisen jatkamattoman vastuun korostaminen kasvattajan tietoisuudessa.

<sup>589</sup> Taiteen ja kasvatuksen välisestä yhteydestä Elliot W.Eisner (2004), *What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education*, International Journal of Education &



Tarvitsemme erilaista havaitsemisen tapaa tunnistaaksemme kasvatuksellisen velvollisuutemme ja oikeutemme ja säilyttääksemme kasvatuksellisen herkkävireisyytemme. Kasvattajan tulisi kasvatuksellista tehtäväänsä toteuttaessaan olla vähässä uskollinen. Hyvä kasvattaja tuntee itsensä ja kuten Hollo kauniisti kirjoittaa: ”voitot edellyttävät itsensä tuntevaa nöyrää ylpeyttä, syvällistä itsetuntemusta.”<sup>590</sup> Juha Suorannan mukaan ajassamme on unohdettu, mikä kasvatukselle on olennaisinta ja kadotettu kasvatuksen erityispiirteet. Olemme luovuttaneet kokemuksemme kasvattamisesta modernille kasvatustajajärjestelmälle. Suorannan mukaan kasvatuksen tärkein kohde on kahden ihmisen kohtaaminen, hetkellisyys. Hän mainitsee Paolo Freiren ajatuksin, että kasvatuksen maailma ei ole tiedon valtakuntaa, vaan eettisen taitamisen, kumppanuuden, yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen aluetta. Kasvattajan vähimmäisvaatimus on kannustava ja ymmärtävä ote. Hyvä kasvattaja kuuntelee, kokee ja ymmärtää.<sup>591</sup> Kasvatuksessa on tärkeätä, että lapsen omaa ajattelua ei tukahduteta ja kasvatuksen avulla tulisi tukea omaehtoisuutta ja omia kiinnostuksen kohteita. Lapsen ainutlaatuisuutta tulisi kunnioittaa. Kasvatuksen avulla lapselle muodostuu hyvä ja ehjä kuva itsestään.<sup>592</sup> Kokemus hyvästä ja kauniista kasvatuksesta säilyy läpi elämän<sup>593</sup>, siirtäen kaiken säilyttämisen arvoisen sukupolvelta toiselle.

Kartesiolainen perspektiivi rajoitti näkökykymme rationaalisen, tiedollisen kasvatuksen ylikorostamiseen. Katsetta määrittävät modernin tieteen hyveet, varmuuden tavoittelemisen ja tosiasioihin, aistitodellisuudesta puhtaisten havaintojen tavoittelemisen. Perspektiivi rajasi näkökykymme vain niihin asioihin, jotka katseella voidaan hallita, peittäen samalla alleen tärkeitä ihmisyiden alueita. Milan Kundera kirjoittaa usein satunnaisista tapahtumista, elämän yhteensattumista: ”...ihmiselämät ovat juuri niin sommiteltuja! Ne ovat sävellysten tapaan rakennettuja. Kauneudentajun johdattama ihminen muuttaa satunnaisen tapahtuman aiheeksi, joka säilyy hänen elämänsä sävellyksessä. Hän palaa sen pariin, toistaa, muuttaa ja kehittää sitä kuin säveltäjä sonaattinsa teemoja. ... Tietämättään ihminen soveltaa elämänsä kau-

---

the Arts, 5(4). Elliot Eisner (2002), *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven, CT. Yale University Press. Abbs Peter (2003) *Against the flow: Education, the arts, and post-modern culture*. London: Routledge Falmer.

<sup>590</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 41, 47

<sup>591</sup> Juha Suoranta, *Kasvatuksellisesti näkeväksi*, 1997, 10–11, 29–31

<sup>592</sup> Kari Uusikylä, *Lahjakkaiden kasvatusta*, 2000, 190–192, 194

<sup>593</sup> ks. Veli-Matti Väri, *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään*, 1997. Väri pohtii työssään kysymystä hyvästä kasvatuksesta.

*neuden lakeja, oli hänen toivottomuutensa miten syvää tahansa. ... Ihminen syyttäköön itseään, ellei hän n ä e arkielämän yhteensattumia! Omaan sokeuttaan hän riistää silloin elämältään kauneuden ulottuvuuden.”*<sup>594</sup>

Positivistinen tieteenihanne asetti ihmistieteiseen sellaisia olettamuksia, jotka edelleen hämärtävät kykyämme nähdä kasvatustodellisuus todellisempana. Kuitenkin meidän tulisi nähdä todellisuus ja Italo Calvinon tavoin ottaa se mukaamme, omaksi taakaksemme.<sup>595</sup>

## 12 Nykytodellisuuden ymmärtäminen edellyttää kuvan olemassaoloa

### 12.1 Kuvan tiedollisesta asemasta koulukulttuurissa

Tarkastelen aluksi niitä *näkyviä* tekijöitä, joiden kautta ja avulla kuvallisuus on tullut esille kasvatustieteellisessä keskustelussa ja pyrin osoittamaan, että aistimellisen mediakulttuurin olemassaolo edellyttää uudenlaisen havaitsemisen tavan esille nostamista myös koulukulttuurissa. Puhe kuvallisuudesta alkoi hiljalleen muotoutua kasvatustieteen sisällä erilaisista lähtökohdista käsin. Kasvatuksellisen tiedon kannalta kuva-puhe määrällisesti lisääntyi 1990-luvulla. Kuvallisuus oli aikaamme yleisesti ilmentävä tekijä. Monet tutkijat määrittivätkin kuvallisuuden merkittäväksi nimittäjäksi tieteellisissäkin keskusteluissa. Kuvallisen käänteen lisäksi yhtäältä voidaan puhua simulaatiokulttuurista, jolla Juha Suoranta ja Mauri Yläkotola tarkoittavat teknologisesti tuotettua aistiympäristöä.<sup>596</sup> Puhe on kulttuurin yleisestä visualisoinnista nyky-yhteiskunnassa ja niistä tekijöistä, jotka tuottavat visuaalisuutta ympärillemme (mediakulttuuri ja mediatisaatio).<sup>597</sup>

Kuvasta on tullut uusi mentaalinen voima kulttuurissa. Kuvat puhuttelivat tutkijoita. Kuvan ilmaantuminen yhteiseen tietoisuuteen aiheutti reaktiona erilaisia kysymyksen asetteluja kirjan olemassaolosta,<sup>598</sup> kuvallukutaidon

<sup>594</sup> Milan Kundera, *Olemisen sietämätön keveys*, 1983, 73

<sup>595</sup> Italo Calvino, *Kuusi muistiota seuraavalle vuosituhatvuhannelle*, 1999, 15

<sup>596</sup> Juha Suoranta & Mauri Yläkotola, *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*, 2000, 10

<sup>597</sup> Veijo Hietala, *Kuvien todellisuus*, 1993, Tapio Varis, *Viestintäkasvatuksen haasteet ajan kuvana: johdatus mediakompetenssin merkitykseen*, 1998, Sirkku Kotilainen, *Viestintäkasvatus perusopetuksessa*, 2000, *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*, 2001, Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001.

<sup>598</sup> Mikko Lehtonen, *Merkitysten maailma*, 2000

puuttumisesta,<sup>599</sup> visuaalisen lukutaidon opettamisesta,<sup>600</sup> kuvan aliarvostetusta asemasta oppimisen psykologiassa.<sup>601</sup> Pohdittiinpa jopa kuvien poistamista oppikirjoista kalliina, mutta oppimisen kannalta tarpeettomana.<sup>602</sup> Kuvatutkija Veijo Hietala kirjoitti ikonofobiasta eli kuvapelosta.<sup>603</sup>

Ajassamme kuvalla alkaa olla sama paikka viestin tuojana kuin sanalla. Kuvan ja sanan suhde on näkyvästi tasapainottumassa ja kuvallisuus on asetumassa tekstuaalisuuden rinnalle. Aiemmin kulttuurimme vahva perusta oli kirjoitetussa kielessä. Kielen ja kuvan rinnastamisesta Mikko Lehtonen kirjoittaa Opettaja-lehden kolumnissaan: *"Tekstuaalisuus ja visuaaliset tunkeutuvat toisiinsa, eikä sana enää välttämättä kulje kuvan edellä. Osana tätä kehitystä myös sanat kuvallistuvat"*.<sup>604</sup> Tai hän lähestyy ajatusta kirjan merkityksen pohdinnalla ja toteaa, että *"elämme maailmassa, jossa kirjoitettu kulttuuri ei enää ole itsestään selvästi hallitsevassa asemassa. Visuaaliset merkit ovat monessa suhteessa astuneet kirjoitetun kielen rinnalle, eräin osin jopa sen edelle."*<sup>605</sup> Nykyisessä tietoyhteiskunnassa on mukana oppimateriaalia, joka sisältää paljon kuvallista ainesta (cd, dvd). Virtuaaliset oppimisympäristöt painottuvat multimodaalisiin viesteihin ja monien eri aistien kautta välittyvään tietoon. On epäilemättä aiheellista huomioda, että lähivuosien kuluessa kuvien käyttö tulee lisääntymään. Kuvien asema oppikirjoissa on vakaa jopa nousujohteinen. Kuvia pidetään kuitenkin oppikirjan aukeamalla irrallisena yksikkönä ja lisänä.<sup>606</sup> Mikkilän ja Olkinuoran mukaan viimeaikaisten tutkimusten mukaan ymmärtämisen ja ajattelun kehitystä koskevasta

<sup>599</sup> Mirja-Maija Mikkilä-Erdman, *Textbook text as a tool promoting conceptual change in science*, 2002. Matti Hannus, *Oppikirjan kuvitus, koriste vai ymmärtämisen apu?* 1996

<sup>600</sup> Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, Veijo Hietala, *Kuvien todellisuus*, 1993

<sup>601</sup> Mirja-Maija Mikkilä ja Erkki Olkinuora, *Oppikirjat ja oppiminen*, 1995, 5, *Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta –haaste oppikirjoille*, 1999.

<sup>602</sup> Hannuksen tutkimuksen mukaan oppikirjan aukeaman sisällönprosessoinnin ajasta vain 6 % käytettiin kuvien katsomiseen. Tekstintulkintaan käytettiin 94% ajasta. (Matti Hannus, *Oppikirjan kuvitus, koriste vai ymmärtämisen apu*, 1996)

<sup>603</sup> Veijo Hietala, *Kuvien todellisuus*, 1993, 9, 19

<sup>604</sup> Mikko Lehtonen, *Aakkosten luonto*, 50/2003, 21

<sup>605</sup> Mikko Lehtonen, *Post Scriptum*, 2001, 24

<sup>606</sup> Mirja-Maija Mikkilä & Erkki Olkinuora, *Oppikirjat ja oppiminen*, 1995, 5. Tutkimuksen mukaan suomalaisissa oppikirjoissa oli kuvia keskimäärin 5 kuvaa aukeamalla. Tekstit ei yleensä viittaa kuviin. Tulokset osoittivat, ettei pedagogiset tekijät määrää kuvien valintaa. Selitys niihin nähtiin lähinnä kaupallisena. (Mikkilä, Mirja-Maija ja Olkinuora, Erkki, *Oppikirjat ja oppiminen*, 1995, 16).

tiedosta osa jää saavuttamatta, jos keskitytään vain puhtaasti tekstin ymmärtämiseen.<sup>607</sup>

Umberto Econ mukaan kuvat avautuvat kenen hyvänsä silmille, ne puhuvat mykkää kieltään, jota on vaikea kieleen taivuttaa. Econ mukaan kuvat ovat maallikoiden kirjallisuutta, *pictura est laicorum literature*.<sup>608</sup> Näin keskiajan fransiskaanisarnaaja kertoi uskonnollisten kuvien käyttämisen syistä: ”Ensinnäkin rahvaan oppimattomuuden takia, jotta lukutaidottomat voivat oppia kuvista pelastuaksemme ja uskomme sakramentit.... Toiseksi, tunteidemme hitauden takia, jotta ihmiset, jotka eivät herkisty hartauteen kuulelessaan kertomuksia pyhimysten elämästä saattaisivat liikuttua nähdessään tapahtumat kuvina ja ikään kuin läsnä olevina. Sillä tunteitamme koskettavat läheisemmin nähdyt asiat kuin kuullut... Kolmanneksi, kuvat tulivat käyttöön, koska monet eivät pysty muistamaan kuulemaansa, mutta kuvia nähdessään he taas muistavat.”<sup>609</sup> Aikaperspektiivillä tarkastellen ajatus kuvasta voidaan paikantaa ihmisen luoman kulttuurin alkuaikoihin. Kuvakulttuuri on vanhinta tuntemamme kulttuuria. Sen avulla ihminen loi tietoisuutta. Kuvan rinnalle syntyi aakkoskirjoitus, länsimaisen viestinnän tärkeä muoto ja kielen merkityksen syventäjä.<sup>610</sup> Imagine 97 -konferenssissa Ranskassa todettiin, että kuvakulttuurin merkitys voimistuu. Ranskalaisten mukaan kuvasta on kasvanut uusi mentaalinen voima ja sen merkitys on kasvanut jo kirjoittamisen tasolle. Samaisessa konferenssissa todettiin myös, että interaktiivisen median vaikutuksesta olemme sukeltamassa kuvien valtakuntaan.<sup>611</sup>

Miten puheet kuvalukutaidottomuudesta ylipäättään ovat mahdollisia? Kun kuvia on aiemmin käytetty juuri sivistymättömän ja koulua käymättömän väestön opettamiseen, ajatus tuntuu lähes omituiselta, mutta valitettavan todelta. Sillä puheet kuvalukutaidottomuudesta värittävät aikaamme.<sup>612</sup>

<sup>607</sup> Uusimmissa tuloksissa oletetaan, että lukija rakentaa kokonaisvaltaisen kuvan, representatation tekstistä. Kokonaiskuva muodostuu tekstitodellisuuden ja lukijan ennakkotietojen perusteella. (Schnotz 1990/ Mikkilä ja Olkinuora, *Oppikirjan ja oppiminen*, 1995, 4–5).

<sup>608</sup> Umberto Eco, *Ruusun nimi*, 1990, 59

<sup>609</sup> Hugh Honor & John Fleming, *Maailman taiteen historia*, 1992, 388

<sup>610</sup> Kirjoittamisen taito on kehittynyt pienin askelin. Ja pyrkimyksenä on ollut edetä yhä abstraktimpaan muotoon. Ennen kirjaimina olivat kuvat. Länsimaisen kirjoitusjärjestelmän 1. vaihetta kutsutaan kuvakirjoitukseksi. Kuvalla oli konkreettinen vastineensa. Seuraava vaihe oli askel abstraktimpaan kieleen, jo tuolloin menetettiin yhteys konkreettiseen todellisuuteen. Tavukirjoitus irrottautui lopullisesti konkreettisuudesta. (Antti Lappalainen, *Oppikirjan historia*, 1992, 16).

<sup>611</sup> Opetus ja Teknologia 3/1997, 21–22

<sup>612</sup> ks. Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 238 kuvalukutaidon tutkimuksista

Koulu on tekstien koulu, siitäkin huolimatta, että nykynuoret elävät kuvien maailmassa.<sup>613</sup> Koulun kohdalla tämä rinnastaminen onkin osunut erityisen kärjistetysti. Koulukulttuuriamme on aina pidetty kieleen sidottuna, kielellisesti painotettuna ja kouluoppimista liikaa kieleen perustavana. Howard Gardner on kritisoinut verbaalisuuden ylikorostumista oppimisessa: *"Our education system is heavily biased toward linguistic modes of instruction and assessment and to a somewhat lesser degree, toward logical-quantitative modes as well."*<sup>614</sup> Koulu ei kykene vastaamaan tärkeään tehtäväänsä: syvemmän ymmärryksen saavuttamiseen koulussa välitettävän tiedon avulla (ajattelun kehittyminen ja muuttuminen). Menestyneimmätkään opiskelijat eivät saavuta syvempää ymmärrystä opetettavista asioista, vaikkakin suorittavat kurssinsa erinomaisin arvosanoin. Testit eivät kuitenkaan mittaa syvempää ymmärrystä, vaan pikemminkin asioita, jotka ovat jollakin tavalla mitattavissa olevia. Minkälaista oppimista tulisi tuottaa/harjoittaa/mieltää, jotta syvempi ymmärrys opittavasta asiasta saavutetaan ja ajattelun kehittyminen toteutuu? Käsitteellisesti asiaa voidaan lähestyä erilaisten oppilaiden ajatustapojen huomioimisella. Gardner korostaa erilaisten oppilaiden ajattelu/oppimiskykyjen merkityksen tiedostamista ja huomioimista. Syvemmän ymmärryksen tavoittaminen tuskin on mahdollista huomioimatta ajattelutapojen erilaisuutta. Hän pohjaa ajatuksensa viimeisimpiin kognitiivisiin tutkimuksiin, jossa on todettu, että oppijoilla on erilaisia mieliä ja sitä kautta oppiminen, muisti, kyvyt ja ymmärrys ovat erilaisia. On riittävästi todisteita, että jotkut ihmiset oppivat kielen avulla, toiset spatiaalisella tavalla. Toiset oppivat paremmin symboleiden kautta, toiset tekemällä tai vuorovaikutuksessa toisten kanssa.<sup>615</sup>

---

<sup>613</sup> Mikkilä, Mirja-Maija ja Olkinuora, Erkki, *Oppikirjat ja oppiminen*, 1995, 5. Jako oppikirjoihin ja kaunokirjallisuuteen kuuluu luonnolliseen tapaamme jakaa tietoa. Oppikirjalla tarkoitetaan lähes aina teosta, joka on erityisesti kirjoitettu opetukseen (lehrbuch, lärböck, textbook) (Antti Lappalainen, *Oppikirjan historia*, 1992, 11). Oppikirjan avulla on haluttu kertoa seuraaville sukupolville siirrettäviä tietoja. Ketkä näitä kirjoja kirjoittavat? Teosten elinikä lyhenee jatkuvasti, tiedon muuttaessa muotoaan. Paulo Freire käytti kuvia (10 diaa) opettaessaan kansalaisia lukemaan. Hänen tarkoituksensa oli antaa kansalle työkaluja/välineitä vastustaa vallanpitäjiä ja näin edesauttaa demokratian kehittymistä. Lukutaidottomille tuli opettaa kuvien avulla lukemista. Samalla he varmasti oppivat myös kuvallukutaitoa; kykyä ymmärtää ja tulkita kuvia. (Aino Hannula, *Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikka*, luento 2004)

<sup>614</sup> Howard Gardner, *The Unschooled Mind*, 1991, 12

<sup>615</sup> Howard Gardner, *The Unschooled Mind*, 1991, 3–6, 12

On myös syntynyt käsityksiä erilaisista oppijoista; niitä, jotka oppivat kuuntelemalla, tekemällä, katselemalla (visual learners, auditory learners, tactile/kinesthetic learners). Puhumme erilaisista oppimistyyleistä, jotka tulisi huomioida opetuksessa. Visuaalisen oppimisen tyyli on perustunut Alan Paivion tutkimuksiin visuaalisen havaitsemisen tavasta. Paivion mukaan visuaalinen ja verbaalinen havaitseminen ja visuaalinen data prosessoidaan eri tavalla. Paivion kaksoiskoodauksen teoriassa tieto on koodattu mielikuvien muotoon.<sup>616</sup> Kuvalukutaidon eräs ajatus on, että havaitseminen olisi erilaista kuin ei-kuvalukutaidon todellisuuden havaitseminen. Janne Seppänen osoittaa kuvalukutaidon yhteyden luonnollisen todellisuuden havaitsemiseen, arkiseen tapaamme havaita esineitä ja asioita ympäristöstämme. Seppäsen lähtökohta ei ole tarkastella kuvalukutaidon lähtökohtana kuvien totuudellisuutta; millainen kuvan suhde on todellisuuteen, vaan hän painottaa käsitystä, jossa kuvat itsessään ovat todellisuutta. Todellisuus rakentuu visuaaliseksi järjestykseksi ja visuaalinen lukutaito on tämän järjestyksen ymmärtämistä; näkemisen tulkitsemista ja ajattelemista.<sup>617</sup>

## 12.2 Aistimellisen kulttuurin ymmärtämisessä

Welschin mukaan esteettisestä ajattelusta on tullut realistista ajattelua – se on aidosti olemassa oleva tapa tulkita maailmaa ja saada siitä tietoa. Käsitteellinen ajattelu ei riitä todellisuuden tavoittamiseen, vaan tarvitsemme toisenlaisia ajatteluntaitoja, jotta kykenemme navigoimaan tässä todellisuudessa.<sup>618</sup> Käsitteellisen ajattelutavan tottumukset eivät enää riitä nykytodellisuuden ymmärtämiseen; sillä ajattelutapa välttää aistimellisen tiedon läsnäoloa. Ais-

<sup>616</sup> Visual Learning Foundation ([www.visuallearningfoundation.fsnet.co.uk/](http://www.visuallearningfoundation.fsnet.co.uk/)). Tätä kautta avautuu uusia tutkimusongelmia; Onko kielellinen oppiminen hävittänyt visuaaliset oppijat?

<sup>617</sup> Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 148–149, 168–169, 238. Visuaalisessa järjestyksessä on kysymys arvoista ja järjestyksestä ja siitä myös kamppaillaan. Elämme keskellä visuaalista, kuvallista, järjestystä. Silmä mukautuu järjestykseen jopa niinkin kevyesti, ettemme kiinnitä siihen merkittävällä tavalla huomiota. Kaikessa näkyvyydessä siitä tulee näkymätöntä ja tottumusta. Tuo järjestys on kuitenkin vain harvoin yhdentekevää, se alkaa jo kodin rakentamisesta. Ei ole yhdentekevää, miten koti on sisustettu tai millaisia asioita siellä on. Koti edustaa minuuttamme ja meille tärkeitä asioita. Erilaisia visuaalisia järjestyksiä löydetään myös kaupunkimaisemasta, hautajaisista, ylioppilassjuhlista ja kouluista. Ulkoinen visuaalinen järjestys on osa minuuttani, se on minun jatke. Visuaaliset järjestykset kodista kaupunkikuvaan ja tieteen kuvaan, kytkeytyvät yhteiskunnan arvoihin, normeihin ja asenteisiin. (Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001).

<sup>618</sup> Wolfgang Welsch, *Esteettisen ajattelun ajankohtaisuudesta*, 1991, 170

teihin vetoava kulttuurimaisema on kuitenkin aikaamme kuvaava piirre, niin kuin myös kieleen perustuva koulukulttuuri ja vallitseva käsitteellinen ajattelutapa. Ajassamme aistimellinen mediakulttuuri toimii perinteisen koulun välittämän oikean tiedon vastakohtana. Olemme saapuneet aikaan, jolloin kulttuurimme näkyvä multimodaalisuus suuressa määrin pakottaa ottamaan todesta aistien välittämän todellisuuden ja palauttaa kuvan tietoisuuteemme. Navigoinnin puute näkyy erityisesti puheissa, joissa peräänkuulutetaan kulttuurisen, visuaalisen ja medialukutaidon taitoja. Kykyä lukea ja tulkita ympäristöä. Käsittelen seuraavassa tarkemmin nykytodellisuuden luonnetta erityisesti mediakulttuurin näkökulmasta.<sup>619</sup>

Lasten ja nuorten kohdalla tämä ajattelutavan muutos tapahtuu kuin itsestään. He kasvavat erilaisessa kulttuurissa, ajattelutottumukset muovaavat mielen erilaiseksi jo luonnostaan. Meille, jo erään aikakauden ajattelutottumukset omaksuneille, muutos tulee muita kautta. Nuorilla on joustava kyky imeä itseensä kulttuurin muotoja, uskomuksia ja käyttäytymisen malleja.<sup>620</sup> Nuoret ovat kulttuurissa ”*kuin kalat vedessä*.”<sup>621</sup> Multimodaalinen kulttuurimme on kuitenkin osoittanut aistien voiman uudella ennennäkemättömällä tavalla ja kuvatutkija Veijo Hietala kysyykin elävän kuvan lumosta, ”*onko koululaitos hävinnyt vähemmän kunniakkaasti taistelun lasten silmistä ja siehuista kuvaruudun ja elävän kuvan lumolle?*”<sup>622</sup> Mediakasvatuksen kysymykset ovat osoittaneet jotakin keskeistä myös koulun ja kulttuurin yhteydestä ja niiden maastossa kamppailevista nuorista.

Medioitunutta ympäristöämme kuvaa multimodaalisuuden käsite. Multimodaalisuus viittaa todellisuuteen, jossa todellisuus aukeaa meille monien eri aistien välityksellä; katselemalla, kuuntelemalla ja lukemalla. Multimodaalisuus merkitsee monimuotoisuutta.<sup>623</sup> Wolfgang Welschin mukaan näkemisen perinteinen ensisijaisuus on kumoutunut ajassamme.<sup>624</sup> Audititiivisesta on tullut yhtä keskeinen kuin visuaalisesta. Aistiminen ei tarkoita vain näkemistä, visuaalista havaitsemista, vaan viestit tulevat meille monien eri

<sup>619</sup> Mediakulttuuri haastaa perinteisen kasvatustiedon. Elliot Eisner (2002, xii) kirjoittaa kulttuurista, jossa nuoret nykyisin elävät: ”*The world that students now live in and that they will enter as adults is riddled with ambiguities, uncertainties, ...*”

<sup>620</sup> Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997, 11

<sup>621</sup> Juha Suoranta, Hanna Lehtimäki, Sampsa Hakulinen, *Lapset tietoyhteiskunnan toimijoina*, 2001, 24. Lapset ja nuoret omaksuvat uuden mediateknologian itsestään selvänä ilmiönä.

<sup>622</sup> Veijo Hietala, *Kuvien luno*, 2002, 82

<sup>623</sup> Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 39, 41 ks. myös Mikko Lehtonen, *Post Scriptum*, 2001, 85–87

<sup>624</sup> Wolfgang Welsch, *Esteettisen ajattelun ajankohtaisuudesta*, 1991, 165

aistien välityksellä ja joudumme tulkitsemaan puheen sävyjä ja tyylejä. Mediasuhteessa korostuvat näkö- ja kuuloaisti.<sup>625</sup> Multimodaalisuus on populaarikulttuurin keskeinen piirre ja oleellista on sen yhteisyys inhimillisen kokemuksen kanssa.<sup>626</sup> Inhimillisessä kokemuksessakin joudumme muodostamaan kokonaishavainnon monien aistien välityksellä, kiinnittämällä huomiota myös muiden aistien välittämiin kuviin. (sillä näkemisen ensisijaisuus on poistunut)<sup>627</sup>

Miksi koulu ei kykene valloittamaan lasten mieliä ja jättämään sinne pysyviä kuvia? Kuvia se on varmasti jättänytkin; mutta ne ovat osoittautuneet suhteessa todellisuuteen riittämättömäksi. Kuvat eivät ole olleet niin eloisia, että ne olisi elämää varten mieleemme sijoitettu. Yhdeltä puolen katsottuna kuvat, joita koulu välittää eivät kosketa lapsia ja nuoria. Tämä voidaan selittää, joko niin, että nuo kuvat ovat liian kaukana siitä todellisuudesta, jossa lapset ja nuoret elävät tai kuvat, joita koulun tulisi välittää, ovat hävinneet liiallisen tietopainotteisuuden ja järjen maille. Koulu on kyllä edelleen lapsuuden ja nuoruuden kannalta keskeinen instituutio, mutta on menettämässä koskettavuutta (koulun merkityksen oheneminen) ja ennen kaikkea se on menettämässä kosketustaan lasten mediakulttuuriseen arkipäivään. Populaarikulttuurin koskettavuuden vuoksi koulun aura on katomassa ja samalla koulu menettää itsestään selvän tiedollisen ja muun auktoriteettinsa ja näin myös merkityksensä nuorten todellisuuden rakentajana. Koulu, julkisesti hyväksyttyinä kasvatusinstituutioon ”on tällä hetkellä menettämässä sille selvästi kuulunutta (...) ja symbolista monopolia (...) kasvattamiseen”<sup>628</sup>

Useimmiten koulun ulkopuolella koetut kokemukset ovat koskettavampia, kokemuksellisempia ja aistillisempia. Henry Girouxin mukaan ”populaarikulttuuri pystyy tarjoamaan keinon purkaa emotionaalisia latauksia sekä yhdistää tunteita, mielihyvää ja tietoa”.<sup>629</sup> Eikä näin ollen koulussa hankituilla tiedoilla ja taidoilla ole tilaa tai tunnustettua pätevyyttä lasten ja nuorten maailmassa. Kuitenkin nämä epäviralliset oppimiskokemukset, kun oppiminen ei ole sidottu instituutioon eikä informaation välittämiseen, osoittavat jotakin siitä, mihin oppimiskäsitysten tulisi suuntautua. Voidaan siis ajatella, ”että koulu on paikka, jossa tapahtuu paljon muuta kuin sitä, mitä ope-

<sup>625</sup> Anu Mustonen, *Mediapsykologia*, 2001, 20

<sup>626</sup> Janne Seppänen, *Katseen voima*, 2001, 41

<sup>627</sup> Kiinnostusta muiden aistien välittämiin kokemuksiin (Welsch 1991, 165–166).

<sup>628</sup> Henry A. Giroux, *Kriittinen pedagogiikka*, 2001, 22, Thomas Ziehe, *Uusi nuoriso*, 1991, 169

<sup>629</sup> Henry A. Giroux, *Kriittinen pedagogiikka*, 2001, 22



*tussuunnitelmaan on kirjoitettu tai mitä opettaja on suunnitellut opettavansa.*”<sup>630</sup> Koulukeskusteluissa erityisesti epävarmuutta on herännyt siitä, että koulu julkisesti hyväksyttynä kasvatusinstituutioon on menettämässä sille selvästi kuulunutta tiedollista ja symbolista monopolia oppimiseen ja kasvatamiseen. Kouluoppimisen rinnalle ovat tulleet populaarikulttuurin ja informaatioteknologian muodostamat oppimisympäristöt. Kaarlo Laineen tutkimuksen mukaan jo nyt koulun ulkopuolisten elämäntapojen moninaisuus haastaa perinteiset oppimis- ja tiedonjäsentämisen tavat.<sup>631</sup> Koulun vallitsevat oppimiskäsitukset vaativat päivittämistä. Oppiminen on irrottautumassa institutionaalisista monopoleista ja oppimisen käsite muotoutuu uudelleen. Kuitenkin nämä epäviralliset oppimiskokemukset, kun oppiminen ei enää ole sidottu instituutioon eikä informaation välittämiseen, osoittavat jotakin siitä, mihin oppimiskäsityksen tulisi suuntautua tai mitä tuon kaltaisesta oppimisestä tulisi ymmärtää ja huomioida. Yhteiskunnassa ja koulun kasvatus- ja oppimisympäristössä tapahtuvat muutokset asettavat uusia vaatimuksia oppimiselle ja opetukselle ja kasvatukselle.

### 13 Olennainen

Tutkimuksen lopuksi luon katsauksen kuvan teemaan ja sen myötä tutkimuksessa esille tulleisiin ajatuksiin. Tutkimuksessani olen käsitellyt kuvaa kasvatuksen kontekstissa ja etsinyt sille pedagogista arvoa ja merkitystä kasvattajalle. Konteksti on syntynyt tutkimusprosessin aikana ja sen syntyminen on osa tutkimuksen tulosta, sillä yksinomaan kuvaan tarkentavia tutkimuksia en ole kasvatuksen alalta löytänyt. Tutkimuksen päätavoitteena oli keskittyä siihen, mikä kuva on, millainen kuvakäsitys on ja miksi, tuoko kuva mitään kasvatukselliseen keskusteluun ja löytyykö kuvalle merkityksellinen paikka kasvatuksen teemoissa. Tutkimuksen tieteelliset välineet liittyivät hermeneutiseen eli ymmärtävään metodiin ja näin hermeneutiikka loi tutkimukselle tieteenfilosofiset perusteet ja oletukset. Kuvien tutkiminen edellytti totumuksista luopumista ja tottumusten purkaminen on edellytys kuvan olemassaololle. On selvää, että kuva ja siihen liittyvät asiat tulevat tutkimuksen kohteena aina osittain jäämään vaikeasti ymmärrettäviksi. Tutkimusaiheena

---

<sup>630</sup> Juha Suoranta, Hanna Lehtimäki, Sampsa Hakulinen, *Lapset tietoyhteiskunnan toimijoina*, 2001, 124

<sup>631</sup> Kaarlo Laine, *Koulukuvia*, 2000, 17

kuva osoittautui välineeksi pohtia ja osoittaa joitakin keskeisiä asioita kasvatuksen omalakisesta maailmasta ja sen ymmärtämisestä. Tutkimus sisältää osia, joissa on tarkennettu hyvinkin pieniin yksityiskohtiin, mutta tarkoituksena on ollut palauttaa ajatus tutkimuksen kokonaisuuteen. Näin tutkimuksesta voidaan lukea erilaisia kerrostumia, mitä itsessään on mahdollista myöhemmin tarkentaa ja analysoida perusteellisemmin. Mielikuvituksen käsitteen analyttinen tarkastelu tai aistimellisuuden aseman pohtiminen tieteellisessä keskustelussa ovat aiheita, joidenka tutkiminen olisi tämän työn perusteella mielekästä. Mediakulttuurin vahva asema lasten ja nuorten todellisuuden rakentajana on yksi mahdollisuus huomioida aistimellisen kuvatiedon merkittävyys koulua koskevissa tutkimuksissa. Tutkimuksessani olen tutkimusaiheen myötä päätenyt pohtimaan kasvatuksen olemusta. Olemuksen kyseenalaistaminen on johtanut kasvatustieteen peruskysymyksen äärelle, mitä kasvatusta on. Oleellista tämän tutkimuksen näkökulmasta ei ole annettu vastaus, vaan se, miksi kysymys on esitetty. Pohdin seuraavassa sitä, kuinka tähän kysymykseen on tässä tutkimuksessa päädytty ja minkälaisia vastauksia näkökulma painottaa. Tarkastelen tutkimuksen *olennaisia* johtopäätöksiä ja sitä, minkälaisia horisontteja tutkimus avaa kasvatuksesta käytävään keskusteluun.

Aloitin työni kuvan teeman tutkimisella. Teeman löytäminen kasvatuksen alueelta oli työlästä. Mielikuvituksen tutkimuksissa kuvaa on käsitelty, mutta lähemmin tarkasteltuna kävi myös ilmeiseksi, että mielikuvitukseen liittyvät tutkimukset ovat kasvatuksen teorioissa marginaalissa. Perehtyminen kognitioon ja ajattelua koskeviin tutkimuksiin antoivat kehystä sille, että kuva sijoittuu havaitsemisen yhteyteen aistihavainnon ja käsitteen väliseen maastoon. Kuva muodostuu mieleemme maailman aistimisesta. Tämä yksinkertaiselta kuulostava psykologinen tosiasia osoittautui kuitenkin vain alkulähtökohdaksi. Käsitys kuvien roolista ajattelussamme on edelleen kiistanalainen ja kysymyksen ratkaiseminen tämän tutkimuksen raameissa ei ole mahdollista eikä oikeutettua. Hollon antama merkitys kovalle osoitti kuitenkin jotakin kuvaymmärryksestämme. Hänelle oli selvää, että kuvat ovat kiinteä osa havaintoa. Konkreettisesti kuvakäsityksessä pitäytyminen on saanut aikaan käsitteen ja kuvan välisen erottelun. Sen avulla on päässyt syntymään illuusio kuvattomasta eli epähavainnollisesta ajattelusta. Tämä teema oli Hollolle jokseenkin selvyys, hän oli valinnut kantansa jo asiaa esittäessään. Hänen esittämänsä osiot erilaisista mielikuvalajeista osoittavat kuvakeskustelun erilaiset muodot. Yksinkertaisesti voimme todeta, että erittelemällä erilai-

sia mielikuvalajeja, joudumme kuitenkin päätymään siihen, että ne muodoistaan huolimatta ovat havainnollisia tajunnansisältöjä. Harjaantunut tiedon-elämä käyttää yleismielikuvia eli käsitteitä. Yleistäminen ei merkitse kuvien epämääräiseksi muuttumista. Kuitenkin Descartesin puhtaan järjen ja intellektion (ymmärryksen) aikana vahvistui dualistinen katsontakanta, hengen ja aineen erottaminen toisistaan. Descartesin mielestä puhtaaseen ymmärtämiseen eli käsittämiseen ei liity kuvatietoa. Kuvat toimivat kylläkin hengen ainehystonä, aseena, jota henki käyttää, muodostaen näin mielikuvituksen sisällön. Kuvakäsityksen avaaminen oli tutkimuksen kannalta oleellista, sillä sen avulla voitiin mennä kuvan merkityksen etsimisen kannalta eteenpäin. Hollon mukaan mielikuvien havainnollisuus tai epähavainnollisuus eivät näin määrää niiden merkitystä. Kaikkein korkeimmankin ajatuksen kannakkeena on kuva ja kuva muodostaa kaiken tiedonelämän aineksen.<sup>632</sup>

Mistä sitten kuvan ja käsitteen välisestä erottelussa on kysymys? Miksi rakentaa tutkimus sellaiselle olettamukselle, minkä tutkimus itsessään kumoaa? Aloitin tutkimukseni filosofi Gaston Bachelardin väitteellä: *”Se, joka antautuu käsitteelle koko hengellään tai kuvalle koko sielullaan, tietää, että käsitteet ja kuvat kehittyvät henkisen elämän vastakkaisilla suunnilla. Kuva ei voi antaa aineksia käsitteeseen. Ja käsitteen vakaus tukahduttaisi kuvan elämän.”* Gaston Bachelardin väite antoi mahdollisuuden selkiinnyttää kuvan paikkaa tieteellisen havaitsemisen yhteydessä erityisesti tässä tapauksessa kasvattajan katseessa ja optiikassa. Tässä tutkimuksessa vastakohta on rakennettu siksi, että kuvan merkitys voidaan elementtien avulla kuoria esille. Näin asetin kuvan ja käsitteen vierekkäin, täydentämään ja selventämään toisiaan. Tutkimuksen ensimmäisessä kokonaisuudessa lähdin liikkeelle kuvan paikantumisesta tieteellisessä keskustelussa. Kuvan syrjäyttämiseen vaikutti erityisesti modernin tieteen aggressiivinen rationalismi, puhtaan älyn ja ymmärryksen tavoittelemine. Aggressiivinen rationalismi pyrki minimoimaan aistiperäisen tiedon alkuperän ja järki vei voiton. Rationaalisuusprosessissa vaikeasti käsitteellistettävä kuvallisuus joutui tietämisen marginaaliin. Käsitteellisessä ajattelussa käsitteet muodostavat ajattelun sisällön ja teoreettiset käsitteet ovat kuvattomia. Ajattelun epähavainnollisen sisällön muodostavat käsitteet. Käsitteet ovat abstraktioita, ja ne on tietoisesti pyritty irrottamaan havainnosta. Kuva ja käsite on ymmärretty erityisesti modernissa tieteessä toistensa vastakohdiksi, ikään kuin ne olisivat olemassa ajattelussamme hierark-

---

<sup>632</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 19-20, 68-91

kisesti ja toisensa poissulkevinä. Sana on nostettu kuvan yläpuolelle, ja siitä on tullut käsitteellisen ajattelun kulmakivi. Vastakkainasettelu on ollut pitkäikäinen ja jättänyt kuvatiedon sivuun tieteellisessä keskustelussa. Tiede, järki ja käsitteet edustavat kasvavaa rationalismin aluetta. Perinteisessä tieteessä kuva, runous ja kuvittelu on liitetty taiteen ja tunteen kumppaniksi.

Tavoitellessaan puhtaita havaintoja moderni tiede irrotti kuvan havainnosta ja tämä johti havainnon suoraviivaiseen tulkintaan. Pyrkimys objektiiviseen tietoon, yleistykseen ja puhtaisiin havaintoihin synnytti modernin tieteen näkemisen tavan, kartesiolaisen perspektiivin. Perspektiivi jähmetti näköaistimuksen välittämän kuvan. Länsimaisessa okulasentrismissa, näkemisen ensisijaisuudessa, silmien havainnot saivat etusijan havainnon muodostajana. Silmän ylivallan aikana muut aistimukset jäivät sivuun ja rajasivat samalla kokemuksellisuutta. Kartesiolainen perspektiivi sivuutti inhimillisen katseen rajallisuuden ja synnytti kalvenneita havaintoja. Perspektiivi on osoittautunut rajoittuneeksi ihmistä tutkittaessa ja ihmisen inhimillisyys tutkimusta rajoittavaksi tekijäksi. Näkemisen tapa rajasi ja ohjasi näin myös tieteessä muodostettavia mielikuvia.

Mikäli palautamme tämän kysymyksenasettelun takaisin kasvatuksen viitekehykseen, nousevat esille työn olennaiset tutkimustulokset. Tutkimuksen aiheen kannalta kuvan ja käsitteen välisen jännitteen ymmärtäminen erilaisina havaitsemisen tapoina siirtää näkökulman kasvatuksen kontekstiin ja erityisesti kasvatuksellisen näkemisen luonteeseen. Kuvan kasvatuksellinen merkitys voidaan osoittaa kiinnittämällä huomiota erilaisten havaitsemisen tapojen ilmenemiseen tieteessä. Esteettisessä havaitsemisessa kuva liittyy kiinteästi havaintoon, joten tämä tieteellinen havaitsemisen tapa hyväksyy kuvaperusteisuuden. Kasvatusteoreetikko Hollon mukaan esteettinen eli tieteellinen havaitsemisen tapa on olennainen kasvatuksen olemuksen tunnistamisessa ja ymmärtämisessä. Todellisen kasvattajan tulisi katsoa elämänilmiöitä inhimillisen toiminnan laadun mukaisesti. Kasvatuksen maailman näkeminen tiedollisesti voi antaa älyllistä varmuutta, mutta siitä haltioituminen luo mahdollisuuden sille, että työ muuttua rakkaudeksi.<sup>633</sup> Työn aikana Hollon asenne kasvattajan havainnon luonteeseen käy ilmeiseksi. Hänen mukaansa kasvattajan optiikka on erilainen kuin tiedemiehen. Viittaukset havainnon luonteeseen alkavat viidennessä luvussa hänen käsitellessään mielikuvitusta älyllisenä toimintona. Tässä vaiheessa Hollo alkaa jo suuntaamaan

---

<sup>633</sup> Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*, 1952, 44–48

havaitsemisen luonnetta esteettiseksi. Se, että Hollo pitää esteettistä havaintoa tärkeänä, osoittaa myös kuvittelun teeman pitämisen merkityksen kasvatuksen tutkimuksessa, sillä esteettisessä havainnossa kuvittelu on läsnä. Kuvittelu on esteettisen havainnon edellytys ja ylläpitäjä. Hollon mukaan havainnon muotoon vaikuttaa havaitsijan henkilökohtainen asenne. Asenne voi olla esteettinen, tiedollinen tai käytännöllinen. Havainto sinänsä saattaa esiintyä samaisessakin henkilössä pintapuolisen vaikutelmahipaisuna tai koko aistimusrikkauden tyhjentävänä elämyksenä. Tottumus kalventaa havaintojamme ja useimmiten havaitsemme totunnaisuudet kohtuullisen passiivisesti. Myös vallitsevat ajattelutottumukset rajoittavat sitä, miten olemme tottuneet asioita katselemaan. Havainnolla on myös erilaisia terävyysasteita. Kömpelöltä havaintokyvyltä jää hienoimmat erikoisvivahtukset huomaamatta. Kirkas ja syvälle tunkeva havaitseminen voidaan liittää kuvittelun taitoon, mikä vapauttaa arkista havaitsemista passiivisesta katselemisesta ja antaa havainnolle toiminnallisen, produktiivisen, luonteen. Kirkas ja välitön elämänmaakuinen havainto saa aikaan luovaa aktiivisuutta. Tätä puolta Hollo kutsuu produktiiviseksi, mielikuvitusriikkaaksi, havainnonlahjaksi.<sup>634</sup> Esteettinen havaitsemisen tapa ei ole kuitenkaan ollut ensisijainen näkemisen tapa vallitsevissa tutkimuksellisissa käytännöissä. Kartesiolainen perspektiivi, joka alkoi muotoutua Rene Descartesin filosofian pohjalta valistuksen aikakautena, on vaikuttanut käsityksiimme kasvatuksesta ja siihen, mitä ymmärrämme kasvatuksen olevan.

Näin tulen tutkimuksessa väittäneeksi, että kasvatustieteelläkin on oma perspektiivioppinsa. Eri aikakausina on esiintynyt erilaisia painotuksia ja muodonmuutoksia ja näin myös käsitys kasvatuksesta ja sen olemuksesta muuttuu. Tieteen yleisiä ajattelutottumuksia seuraten myös kasvatuksellisessa keskustelussa on syntynyt tila, jossa kuvaperusteinen havaitsemisen tapa ja puhtaita havaintoja tavoitteleva katsantokanta ovat vaihdelleet. Jännite, jonka Bachelard viritti, on heilahdellut kuvasta käsitteeseen ja laadullisen tutkimusparadigman aikana jälleen lähemmäksi kuvaa. Puhtaiden tieteellisten havaintojen tavoitteleminen on johtanut havaintojen suoraviivaiseen tulkinnaan ja kasvatuksen olemuksen kannalta merkittävän tiedon sivuuttamiseen kasvatustieteilijän katseesta. Tekninen katse on johtanut rationaalisuusprosessiin myös kasvatuksessa. Kuvan merkityksellisyyttä pohdittaessa on kysyttävä, olemmeko kadottaneet kasvatuksen ytimen kokonaisvaltaisen ihmi-

---

<sup>634</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 102–104

sen kasvattamisen ja onko kasvatuksen olemus käynyt meille vieraaksi liiallisen teknisen katseen paineessa. Tämän tutkimuksen näkökulmasta kasvatuskulttuurin kriisi ymmärretään kasvatuksen olemuksen tunnistamattomuutena. Ajallemme ominainen näkemisen tapa on mahdollistanut sen, että kasvatuksen päämääriä asetetaan usein yksisilmäisesti kasvatukselle itselleen vieraista näkökulmista. Ulkoapäin asetetut päämäärät johtavat kasvatuksen maailman välineellistymiseen ja valtataisteluun, jotka ovat edelleen omiaan vieraannuttamaan meitä kasvatuksen omalakisesta maailmasta. Kuvien kadottamisen myötä olemme menettäneet perustavanlaatuisen kyvyn ajatella kuvin ja sellaisen havaitsemisen tavan, joka on kasvatuksellisesti merkittävä. Tutkimuksessa kysymys kasvatuksesta kätkee jo vastauksen: mikä on kasvatuksen syvin olemus. Jos esteettinen havaitsemisen tapa ei ole kuulunut kasvattajan tietoisuuteen, kuinka tapa havaita kasvatustodellisuus on muotoutunut? Kysymys kasvatuksesta syntyy, kun pohdimme sitä, että esteettinen havaitsemisen tapa ei ole kuulunut tieteellisen havaitsemisen puheeseen aikoihin.

Tutkimuksen olennaisena päätuloksena voidaan pitää kuvan läsnäoloa kasvattajan tavassa havaita kasvatustodellisuutta. Kuvan teema nousee kasvatuksen teemassa esteettisen myötä. Esteettisen elementti sisältää aistimellisen kuvatiedon ja pitää sitä olennaisena osana ajattelua. Keskittyminen erilaisiin havaitsemisen tapoihin painottui kasvatuksellisen näkemisen myötä ja asetti kuvan erityisesti kasvatuksen olemuksen havaitsemisen yhteyteen. Kuvan avulla voidaan purkaa totuttua näkemisen tapaamme ja kuvata näin kasvatuksen praksista sen omista lähtökohdistaan, kokonaisvaltaisten vaikutelmien, laajojen yleisnäkökymien ja holistisen tutkimusstrategia avulla ja mahdollisesti löytää uusia näkökulmia kasvatuksen maailmaan. Kuva kyseenalaistaa ja haastaa tapaamme havaita kasvatustodellisuutta liian yksisilmäisesti. Tulos merkitsee kasvatuksen ainutlaatuisuuden ja olemuksen pitämistä kasvatustieteen ytimessä. Kartesiolainen perspektiivi kasvatuksessa saattaa johtaa yksisilmäisyyteen ja estää olennaisen ja uuden tiedon löytämisen kasvatuksen maailmasta. Yksisilmäisyys merkitsee jonkin henkisen alueen ylikorostamista toisten kustannuksella, jolloin on vaarana, että menetämme kasvatuksen ytimessä olevan kokonaisvaltaisen ihmisen kasvattamisen. Kasvatuksellinen näkeminen edellyttää kykyä todellisuuden välittömään kokemiseen ja tämän mahdollisuuden turvaamiseksi tarvitsemme kuvan merkitystä.

Tutkimuksen lähdeaineistosta merkittävän paikan on saanut Hollon kasvatukselliset ajatukset ja hänen sielutieteellinen ja kasvatusopillinen väitöstudiuminsa vuodelta 1918. Tutkimuksen kokonaisuuden kannalta voidaan

sanoa, että hänen ajatuksensa ovat ajassamme ajankohtaisia, yksisilmäisyys ei ole kuulunut hänen hyveisiinsä. Pohdin seuraavassa hänen tutkimustaan laajemmin osoittaen joitakin tärkeitä työtä kannattelevia ajatuksia. Kasvatuksen yhtenäisen maailman havaitseminen ja kasvatuksen itsenäisen luonteen korostaminen olivat tärkeitä arvoja tutkimukseni keskeiselle auktoriteetille Juho August Hollolle. Hänen mielestään kasvatuksen ongelmia ei voida palauttaa minkään toisen tieteen vastattavaksi. Seuraavassa tarkastelen Hollon väitöstyön ääriviivoja.

Tutkimuksen ääriviivoja hahmoteltaessa on mainittava muutamia laajempia teemoja, joita hän pitää keskeisinä ja mitä vasten hän peilaa ajatuksiin. Yksi teemoista on hänen käsityksensä tiedollisen elämän yhteneväisyydestä. Hollon mukaan psyykkinen todellisuus muodostaa yhtenäisen tapahtumisen. Tätä vasten hän tuo mielikuvitusta osaksi tietämisen toimintaa. Ne aikakaudet, jotka ovat korostaneet kuvittelua, ovat korostaneet myös tiedollisen elämän yhteneväisyyttä ja ehdottomien rajojen sijaan tulisi pyrkiä aukotomaan siirtymiseen alueesta toiseen.<sup>635</sup> Tiedollisen elämän yhteneväisyyden lisäksi hän korostaa sopusointuisen kehityksen ihannetta, kauniin ihmisyyden ja monipuolisen ihmisyyden kasvattamista ja spontaanin kasvamisen ajatusta. Helleeninen sivistysihanne oli Hollolle keskeinen. Nämä ovat ne kaksi keskeistä kasvatuksellista periaatetta, jotka kannattelevat tutkimusta punaisen langan tavoin. Tämä käy ilmeiseksi, jos tarkastelemme hänen kirjoituksiin mielikuvituskäsitteen historiasta. Hollo kirjoittaa mielikuvituksesta laajempien teemojen kautta ja voidaankin kysyä, miksi hän kirjoittaa mielikuvituksesta? Tämän aiheen myötä hän voi korostaa tasapainoa tiedollisessa elämässä ja sopusointuisen henkisen elämän vaalimista. Jo alusta alkaen teema korostui hänen käsitellessään tiedollisen elämän eri puolien esiintymistä eri aikakausina. Teema ei itsessään nouse aineistosta, vaan sitä voidaan pitää hänen henkisenä arvonaan, mikä omalta osaltaan määrittää hänen perspektiiviään koko tutkimusaiheeseen. Tämä on huomattavaa myös omassa näkökulmassani kuvan suhteesta ajattelutapojen esiintymiseen. Sillä jos mielikuvitusta ei ole korostettu tai on kiistelty sen monenkirjavista määritelmistä, ei myöskään kuvalle ole ollut tilaa keskusteluissa. Joten mielikuvituskäsitteen historian yleiset linjat määrittävät myös kuvakeskustelua.<sup>636</sup>

<sup>635</sup> Ks. esim. Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 92, 126

<sup>636</sup> Kolmas teema, jota voidaan hyvällä syyllä sanoa Hollon kannattelevan mukanaan, on kasvatin itsetoiminta ja yksilön kehittyminen oman luontaisen kasvuvoimansa nojassa.. Ensimmäisen kerran Hollo ottaa ajatuksen esille käsitellessään Jean Paulin kasvatusteoriaa. Hän

Omassa työssäni käsitteelin Hollon tutkimusta niiltä osin, kun se käsittelee kuvia. Kuvittelun teema ei voida sivuuttaa. Hollo erottaa kuvittelun tutkimuksessa kaksi psykologista näkökulmaa, fenomenologisen ja funktionaalisen. Hänen mielestään kaksi näkökulmaa tulisi pitää erillään tai ainakin olisi selvästi mainittava kumpaa käsitellään. Tässä tutkimuksessa fenomenologinen kanta on enemmän esillä, sillä se käsittelee juuri mieleen kuvautumisen teemoja. Kun taas funktionaalinen eli mielikuvituksen toiminnallisen määritelmän esille ottaminen olisi toisen tutkimuksen veroinen. Jatkossa on mahdollista tutkia Hollon funktionaalisen mielikuvituskäsitteen määrittelyä tarkemmin. Muutenkin on tarkennettava, että vaikka tutkimuksessa avataan joitakin yksityiskohtaisia teemoja Hollon työstä, ei se tarkoita tutkimuksen avaamista kokonaisuudessaan. Hän ei halunnut korostaa kuvitteluelämää järjen yläpuolelle, vaan kiinteästi siihen kuuluvaksi ja siinä vaikuttavaksi. Yksinomainen fantasiaihmisen kasvattaminen ei käy laatuun kuten ei liiallisen ymmärryksen korostaminenkaan. Hän ei siis tee samaa virhettä, mistä hän useimmiten kanssa-ajattelijoitaa soimaa - affektiivisesta mielenlaadusta. Suhtautumisen affektiivinen laatu ei miellyttänyt Holloa. Hänen mielestään mielenlaatu herättää vain vastakkaisia mielialoja eikä näin ollen keskity itse ilmiön tarkasteluun. Tämä eetos korostuu Hollon asenteessa myös tieteellisessä kirjoittamisessa.

---

piti Jean Paulin ajatuksia hyvin elinvoimaisina ja epäili, että hänen ajatuksillaan tulee olemaan painoarvoa myöhemminkin. (1918, 51–52, myös viite 108, ss.220). Jean Paulin korostama ajatus siitä, *”että kuvittelu vaatii elääkseen maailman, joka ei ole liian valmis, vaan jossa on täydentävän itsetoiminnan tilaisuutta.”* Samoin, vaikka Rousseau epäilemättä piti kuvittelua moraalisesti arveluttavana, korosti hän lapsen spontaanisuutta kasvuun ja luomiseen. Tämän Hollo osoittaa, vaikka kirjoittaakin Rousseaua seuraavaa: *”onhan Rousseau lausunut julki mielikuvitustoimintoja vierovan käsityskantansa julki niin peittelemättä ja samalla niin kaunopuheisesti kuin suinkin sopii toivoa.”* (1918, 53). Hollon mielestä kasvatuksessa ei tapahtunut renessanssia edes renessanssin aikana. Suurten kasvatustieteilijöiden suhtautuminen oli joko hylkivä tai aiheen sivuuttava. Tätä mieltä Hollo oli Rousseau, Pestalozzin tai Herbartin ajatuksista. (1918, 53). Hän näki Herbartin kirjoituksissa mielikuvituksen kasvatuksen tärkeyden. Vaikka Herbartin systeemiä olikin syytetty liiallisesta mekaanisudesta ja älyperäisestä yksisilmäisyydestä, hän osoitti, että samainen toiminto (kuvittelu) muuttuu korkeimmiksi tiedollisiksi tosiasioiksi: ajatteluksi ja esteettiseksi havainnoksi. (1918, 55–57). Mielikuvituksen idea esiintyi myös *”monipuolisen harrastuksen”* käsitteenä ja Herbart itse osoitti itsetoiminnan olevan pohjimmainen periaate. Herbart ja Pestalozzi osoittivat jälleen samaa aatteellista valtavuota, jota Hollokin tutkimuksessaan kehittäli, kasvatin kaikkia voimia on sopusuhtaisesti kehitettävä. Suurten kasvatustieteilijöiden suhtautuminen olikin Hollon mielestä lähemmin tarkasteltuna suopeampi kuin hän oli osannut odottaa. Se sulautui muihin tärkeisiin kasvatusteemoihin, joita Hollokin nimenomaisesti tutkimuksessaan korosti.



Kasvattajan optiikkaa ja näkemisen tapaa ajateltaessa havainnon luonteen teema nousee tutkimuksen olennaiseksi päätulokseksi. Se asettaa tutkimukselle myös uusia kysymyksiä. Kuvan tutkimisen kannalta oleellista oli se, että se oli jollakin tavalla poissaolevana kasvatuksen teemassa. Poissaolo on kuitenkin ollut väliaikaista, sillä esteettisen olemassaolo kasvatuksessa on poissaolevanakin ollut läsnä. Ajattelutapa ei kuitenkaan ole sopinut ajan henkeen. Sillä aika määrittää ajattelutapojen esiintymistä. Se, millainen tapa on kulloinkin oikeata, on ajassa esiintyvien ilmaisutapojen muovaamaa.<sup>637</sup> Eri aikoina tavassamme ymmärtää maailmaa ovat korostuneet erilaiset tietämisen lajit. Maailma aukeee meille eri tavoin ja ihmiset pitävät näitä eri tavalla vakuuttavina. Tieteen kentällä on olemassa erilaisia vakuuttamisen tapoja.<sup>638</sup> Sateenkaari voidaan selittää mytologisen mielikuvituksen mukaan taivaan ja maan väliseksi sillaksi, jossa Iris, jumalien lähettämä viestintuoja, kertoo ihmisille viestejä. Toisaalta sateenkaari voidaan määrittää myös optiliseksi ilmiöksi. Määritelmä on nykyisen käsityksen mukainen ja Newtonin ja Descartesin ajattelutavoista lähtöisin ja on uudenlainen tapa kertoa kokemuksista toisin kuin esimerkiksi kreikkalaiset mytologiat selittävät maailmaa. Hollon mukaan ihmisen yksilöllisessä henkisessä kehityksessä tulisi ottaa huomioon, että erilaiset ajattelutavat esiintyvät mielessämme samanaikaisesti, eikä voida sanoa, että jokin henkisen kehityksen alue kuten mielikuvitusellinen tai abstraktinen ajattelu seuraisivat toisiaan alemmalta tasolta ylemmälle.<sup>639</sup> Tämänkaltaista ajattelun ja ymmärryksen kehittymistä osoittaa myös Kieran Egan. Hän kuvaa kasvatusta erilaisten ymmärrysten kautta.<sup>640</sup>

Ajattelutapojen esiintymistä ja paradigmojen muutokset ovat suhteessa aikaan. Ajallemme ominainen tietämisen tai vakuuttamisen tapa osoittautuu usein riittämättömäksi todellisuuden rakentajaksi.<sup>641</sup> Filosofi Juha Himangan

<sup>637</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 7

<sup>638</sup> Juha Himanka, *Se ei sittenkään pyöri*, 2002, 11

<sup>639</sup> Juho Hollo, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 3–8

<sup>640</sup> Erilaiset ymmärtämisen tavat: somatic, mythic, romantic, philosophic ja ironic understanding. Ymmärrykset ovat muotoutuneet kulttuurihistorian aikana. Kieran Egan, *The Educated Mind*, 1997

<sup>641</sup> Hollo esittää esimerkin tietämisen luonteesta: ”*Lausukaa esimerkiksi sana puu nykyajan ihmiselle. Hän tietää kyllä, ettei ole kysymyksessä koira, eikä lammas eikä huonekalu; hän sijoittaa tuon merkin päässään erikoiseen, nimilapulla varustettuun osastoon; tätä me nyky-aikana sanomme ymmärtämiseksi. Lukemisemme ja tietämisemme ovat kansoittaneet henkemme abstraktilla merkeillä; järjestykseen tottunut ajattelumme johtaa meidät säännöllisesti toisesta toiseen. Vain katkelmina häilähtävät näkyviimme värikkäät muodot; ne eivät mielessä säily, ne hahmottuvat vain epämääräisinä mieleemme kuvauspintaan kohta häipy-*

mukaan ajattelun taitomme ovat rappiolla, sillä tietämisen valta-aikana tottumuksemme ja luonnolliset ajattelutavat ovat sulkeneet silmämme näkemään toisin. Himanka pohtii kirjassaan erilaisten vastausten mielekkyyttä. Hänen ajatuksiaan seuraten seuraava esimerkki kuvaa kuuluisan soul-laulajan Aretha Franklinin vastausta soulin sydäimestä. Toimittaja kysyi laulajalta, mikä on soulin sydän. Laulaja ei vastannut heti, vaan sanoi palaavansa vastaukseen myöhemmin. Toimittajan kysymys oli sikäli omituinen, että hän varmasti musiikkitoimittajana tiesi, mitä soul on ja mikä on sen sydän. Laulaja vastasi kysymykseen sanomalla, että soul lauletaan. Tuonkaltaista vastausta ei voida odottaa kuin ihmiseltä, joka puhuu omakohtaisesta kokemuksesta soulin tekijänä. Vastauksen olisi voinut muotoilla myös toisin, kertomalla tosiasioita soulista. Himanka pohtii kirjassaan *Se ei sittenkään pyöri* näiden kahden vastaustavan eroavaisuutta. Hänen mukaansa nämä kaksi erilaista tapaa vastata; kertomalla tosiasioita tai vastata ”*juuri niin kuin todeksi näki*”, esitykset eroavat siinä tavassa, missä vastaus on annettu. Ne ovat lähtökohdiltaan erilaiset. Vastaus voidaan antaa kokemukseen vedoten tai kertoa perustietoja eli faktoja ilmiöstä. Himangan mukaan nämä vastaukset, kokemuksellinen ja tosiasiatieto, täydentävät toisiaan. Tietämistemme tavat ovat tottumukseen ja oppimisen tapaan sidottuja ja ne kietoutuvat aikamme arvoihin. Tietäminen on Himangan mukaan yhteisöllisesti varmennettujen väitteiden ja tiedon jakamista. Nämä väitteet ovat monessa tapauksessa saatu tieteen objektiivisilla menetelmillä. Tiedot on voitu myös varmentaa muissa tutkimuksissa. Faktatiedon sijaan Franklinin vastauksen lähtökohta oli omakohtainen kokemus laulamisesta.<sup>642</sup> Tiedollinen lähestymistapa tuntuu usein varmemmalta kuin omakohtainen kokemus. Omakohtainen tieto on tunteiden värittämää ja niiltä osin epävarmaa, kun taas objektiivinen tieto on turvallista ja saa varmuutensa todistettavuudesta.

Wolfgang Welschin mukaan nykytodellisuuden ymmärtäminen edellyttää esteettistä ajattelua, havainnon ja ajattelun yhteen nivoutumista. Welsch perustelee näkemystään sillä, että maailmamme on rakennettu konstruktio, eikä vain olemassa mieleen jäljennettävissä. Tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että vallitsevat ajatteluperinteet ja kuvakäsityksemme ovat jättäneet kuvan marginaaliin ajattelussa ja mahdollistaneet ajattelun irtoamisen sen aistimellisista lähtökohdistaan. Welsch liittää esteettiseen havaintoon kaikki

---

äkseen. (Hollo 1918, *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I osa*, 1918, 223, viite 11. Lainaus Tainen tekstistä)

<sup>642</sup> Juha Himanka, *Se ei sittenkään pyöri*, 2002, 9–13

ne piirteet ja momentit, jotka liittyvät mielikuvituskykyyn. Hänen mielestään ajassa on nähtävissä merkkejä ja kiinnostusta mielikuvituksen osa-alueille ja erityispiirteille.<sup>643</sup> Aikamme edellyttää uudenlaisen ajattelutavan tuomista tieteen kenttään. Ajattelutavan esille nostaminen tieteellisessä keskustelussa voidaan Welschin mukaan perustella sillä, että nykytodellisuutemme on esteettisesti rakentunut. Kasvatustodellisuus on esteettistä ja nykytodellisuus, missä lapset ja nuoret elävät on esteettisesti rakentunutta. Voimmeko jättää elementin huomiotta? Ajatustavan muuttuminen on siis seurausta todellisuuden muuttumisesta esteettiseksi todellisuudeksi. Maailma, jonka näemme on ymmärrettävissä ja saavutettavissa esteettisen ajattelun avulla. Nykyään vallitseva ajattelu on esteettistä ja ”*esteettisestä ajattelusta on tullut realistista ajattelua. Sillä vain se kykenee saavuttamaan nykytodellisuuden, joka on olennaisella tavalla esteettisesti rakentunutta. Käsitteellinen ajattelu ei riitä, vaan tarvitaan esteettisen ajattelun pätevyyttä. Ja esteettisesti rakentunutta todellisuutemme on, koska se muodostuu havaintoprosesseista, ennen kaikkea medioiden kautta tapahtuvasta havaitsemisesta.*”<sup>644</sup>

Tutkimuksessani olen pohtinut vallitsevia ja ei-vallitsevia ajattelutottumuksia ja havaitsemisen tapoja, joidenka olemassaololle olemme antaneet oikeutuksen. Aikamme tottumukset ovat muuttumassa ja merkit ovat nähtävissä usealla saralla ja hiljalleen kuljemme kohti tilaa, jossa elinehtomme on kuunnella vastaanäniä ja antautua keskusteluun. Tässä tapauksessa vastaanänet ovat useimmiten ”*hakeneet vauhtia*”<sup>645</sup> taiteesta ja siihen liittyvistä ajatuksista. Ajatukset voidaan nähdä myös perinteisestä tieteen alueelta, ajallemme ominaisesta rationaalisuuden muodosta. Kampin luonne on muuttumassa – enää ei ole vain vastakohtia, vaan useita vartenotettavia todellisuuksia ja niistä syntyviä vastauksia. Uudet ajatukset täytyy punnita suhteessa olemassa olevaan. Kuva ja siihen liittyvät ajatukset eivät ole uusia asioita, mutta sen teemat ovat modernissa tieteessä jääneet taustalle. Vastavuoroisuus käsitteellisyys ja kuvallisuuden välillä ei ole köyden vetoa, vaan se on kykyä luopua varmuudesta, antaa tilaa epävarmuudelle, kysyä pikemmin kuin vastata,

<sup>643</sup> Wolfgang Welsch, *Esteettisen ajattelun ajankohtaisuudesta*, 1991, 170–171

<sup>644</sup> Wolfgang Welsch, *Esteettisen ajattelun ajankohtaisuudesta*, 1991, 170. Kulttuurissa tapahtuneet muutokset aiheuttavat ajattelullisen kääntein, joka liittyy maailman kokemiseen ja hahmottamiseen. Esteettinen paradigma liittyy muutokseen ajattelussa ja käsityksestä todellisuudesta. Paradigmassa aistimellisuus ja aistikokemukset saavat merkityksellisen painon. Kielellinen paradigma oli ensisijainen tieteen modernismissa. Postmodernissa ajassamme tiede kulkee kohti esteettistä paradigmaa tai käännettä. (Wolfgang Welsch, 1991, 170–171).

<sup>645</sup> Reijo Kupiainen sanoin 1997, 17

se on tilan antamista enemmän kuin ottamista. Oma perspektiivini on väistämättä vielä kapea ja rajoittunut. Olemme aina oman horisonttimme rajoittamia tiettyssä ajassa ja paikassa ja näemme tässä tapauksessa asiat vain tietyistä pisteistä. Tutkimuksessani olen kuitenkin pyrkinyt laajentamaan omaa horisonttia tiedon avulla. Tutkimuksen perusteella olen taipuvainen ajattelemaan, että kasvatustieteiden omalaatuisuus ja ainutlaatuisuus ei aina välity meille tieteellisen ekonomian mukaan rakennetuissa tutkimuksissa ja taiteellisesti suuntautunut havaitsemisen tapa jättää tilaa tieteiden omalaatuisuudelle. Tarvitsemme erilaisia perspektiivejä kasvatuksen maailman hahmottamisessa ja vaikka kuvalle on tässä yhteydessä annettu merkityksellinen paino, ei se anna oikeutta tarkastella asioita yksisilmäisesti vain sen näkökulmasta. Tutkimuksen myötä nousee seuraavanlaisia kysymyksiä: mikä on kasvatustieteellisen tiedon suhde kasvatuksen praksikseen ja laajemmin teorian suhde käytäntöön? Mikä on edistyksen suunta? Mikä on pedagogisen vaiston, kasvatuksellisen viisauden, suhde rationaalisempaan tieteen välittämään tietoon? Nämä kysymykset edellyttävät uusia näkökulmia myös tutkimuksen kirjoittajalta.

## Lähteet

- Abbs, Peter (2003). *Against the flow: Education, the arts, and postmodern culture*. London: Routledge Falmer.
- Arnheim, Rudolf (1969). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Autio, Tero (2002). *Teaching Under Siege. Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split*. Acta Universitatis Tamperensis 904. Tampere: Tampere University Press.
- Bachelard, Gaston (2003). *Tilan poetiikka*. Ilm. 1957. Suomentanut Tarja Roinila. Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Banner, James M. Jr & Cannon, Harold C. (1997). *The Elements of Teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Berger, John (1991). *Näkemisen tavat*. Ilm. 1971. Helsinki: Love.
- Byhovski, Bernard (1980). *Ludwig Feuerbach*. Ilm. 1967. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Calvino, Italo (1999). *Kuusi muistiota seuraavalle vuosituhannelle. Amerikan luennot*. Suomentanut Elina Suolahti. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Cornoldi, Cesare & McDaniel, Mark A. (1991). *Imagery and Cognition*. New York Inc: Springer-Verlag.
- Damasio, Antonio (2000). *Tapahtumisen tunne. Miten tietoisuus syntyy*. Terra Cognita. Helsinki: Hakapaino.
- Denis, Michel (1991). *Imagery and Thinking*. Teoksessa Cesare Cornoldi & Mark A. McDaniel, *Imagery and Cognition* (pp.103–131). New York Inc: Springer-Verlag.
- Dewey, John (1999). *Pyrkimys varmuuteen*. Tampere: Tammer-Paino.
- Dowling, John E. (1998). *Creating mind. How the brain works?* New York: W.W. Norton.
- Eco, Umberto (1990). *Ruusun nimi*. Juva: WSOY.
- Egan, Kieran & Nadaner, Dan (1988). *Imagination and Education*. Columbia University: Teachers College Press.
- Egan, Kieran (1988). *An alternative approach to teaching and the curriculum. Teaching as Story Telling*. London: Routledge.
- Egan, Kieran (1992). *Imagination in Teaching and Learning. The Middle School Years*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egan, Kieran (1997). *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Egan, Kieran (2003). *Mythic Understanding in Teaching Practice, Imagine!* The Newsletter of the Imaginative Education Research Group, Volume 1, Number 1, 2–3.
- Eisner, Elliot (2002). *The Arts and The Creation of Mind*. New Haven & London. Yale University Press.

- Eisner, Elliot W. (2004). *What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education*. International Journal of Education & the Arts, 5 (4). Retrieved from <http://ijea.asu.edu/v5n4/>.
- Engström, Yrjö (1979). *Koululaisten mielikuvitus ja käyttäytyminen rauhankasvatuksen kannalta tarkasteltuna*. Tampere. Rauhan- ja konfliktitutkimuslaitos.
- Eskola, Antti (1997). *Jäähyväisluentoja*. Hämeenlinna.
- Eskola, Jari & Mäkelä, Jukka & Suoranta, Juha (1995). *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatus- ja sosiaalitieteiden 1990-luvun metodologiasta*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8 Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Neljäs painos. 1.p. 1998. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, Taneli (2001). *Tammen -Laurin tapaus*. Helsinki. Musta Taide.
- Gadamer, Hans-Georg (2004). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiasa*. Saksankieliset alkuperäisartikkelit sisältyvät teoksiin Gesammelte Werke, osat 2 ja 4. Ilm. 1986, 1987. Suomentanut Ismo Nikander. Tampere:Vastapaino.
- Gardner, Howard (1987). *Mind's New Science: a history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think & How Schools Should Teach*. Basic Books. A Division of HarperCollins Publishers, Inc.
- Giroux, Henry A. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. Suomentanut Tapio Aittola ja Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Guba, Egon G. (1990). *The Alternative Paradigm Dialog*. Teoksesta The Paradigm Dialog edited by Egon G. Guba (pp.17–27). Sponsored by Phi Delta Kappa International and The School of Education, Indiana University: Sage Publications.
- Greene, Maxine (1988). *What Happened to Imagination?* Teoksessa Kieran Egan and Dan Nadaner, *Imagination & Education* (pp.45–57). Columbia University: Teachers College Press.
- Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti ja Lipponen, Lasse (1999). *Tutkiva oppiminen. Älykään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY.
- Hanafi, Hassan (2003). *Järki ja tunne. Toistensa vastakohdat vai täydentäjät?* Suuri filosofiatapahtuma 2003. Suomennus Niin & Näin.
- Handke, Peter (1993). *Der Bildverlust*. Germany: Roman suhrkamp taschenbuch.
- Hannula, Aino (2004). *Fenomenografinen ajattelun analyysi. Paulo Freire sorrettujen pedagogiikka*. Luento Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos 31.3.2004.
- Hannula, Mika, Suoranta, Juha & Vaden, Tere (2003). *Otsikko uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat*. Niin & Näin -lehden filosofinen julkaisusarja 23\*45. Tampere: Juvenes Print.
- Hannus, Matti (1996). *Oppikirjan kuvitus, koriste vai ymmärtämisen apu?* Turun yliopiston julkaisuja 122. Sarja C. Turun yliopisto.
- Harjunen, Elina (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy.

- Hassi, Antti (1987). *Mielikuva-ajattelu luovuudessa*. Luento Tuottavan luovuuden seminaari 13.11. 1987 Korpilampi.
- Hassi, Antti (1998). *Mielikuvien muotoilusta*. Luento Lahden Veso-koulutuspäivänä 17.1.1998.
- Hautamäki, Antti ja Pylkkänen, Paavo (2001). *Kognitiotieteen esihistoriaa*. Teoksessa Pertti Saariluoma, Matti Kamppinen & Antti Hautamäki, *Moderni kognitiotiede* (ss. 10–26). Helsinki: Yliopistopaino.
- Heinonen, Veikko (1989). *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hesse, Hermann (1974). *Siddhartha*. Helsinki: Weilin+Göös.
- Hietala, Veijo (1993). *Kuvien todellisuus. Johdatus kuvallisen kulttuurin ymmärtämiseen ja tulkintaan*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hietala, Veijo (2002). *Kuvien lumo*. Teoksessa *Median sylissä: kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. (toim.) Sara Sintonen. Helsinki: Finn Lectura.
- Himanka, Juha (2002). *Se ei sittenkään pyöri. Johdatus mannermaiseen filosofiaan*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula, (2000). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hollo, Juho (1918). *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen, osa I*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hollo, Juho (1927). *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatusoppiin*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hollo, Juho (1932). *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen, osa II*. Ilm. 1919. Porvoo: Werner Söderströmin Osakeyhtiö.
- Hollo, Juho (1952). *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hollo, Juho (1959). *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatusoppiin*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hollo, Juho (1985). *Sielunvaellus*. Päiväkirjan merkintöjä 1918–1967. J.A. Hollon oikeudenomistajat 1985. Juva: WSOY.
- Honor, Hugh & Fleming, John (1992). *Maailman taiteen historia*. Helsinki: Otava.
- Jussila, Juhani (1999). *Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen*. Teoksessa Pertti Kansanen & Jukka Husu (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. (ss. 31–45). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jyrhämä, Riitta (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Tutkimuksia 236. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kansanen, Pertti, Tirri, Kirsi, Meri, Matti, Krokfors, Leena, Husu, Jukka, Jyrhämä, Riitta (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. American University Studies. Series XIV Education. Vol. 47. New York: Peter Lang.
- Kansanen, Pertti (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Karjalainen, Asko (1986). *J.A. Hollon tiedekäsityksestä ja kasvatuksen teorian metodista. Näköaloja kasvatustieteen tutkimuskäytännön edistämiseksi etsivä metodologinen pohdinta*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 39/1986. Oulu. Oulun yliopisto.
- Karvonen, Erkki (1997). *Imagologia: imagon teorioiden esittelyä, analyysiä, kritiikkiä*. Acta Universitatis Tamperensis 544. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Koski Jussi.T (1995). *Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Tutkimuksia 149. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kotilainen, Sirkku (2000). *Viestintäkasvatus perusopetuksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 22/2000. Tampere.
- Kotilainen, Sirkku (2001). *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. Acta Universitatis Tamperensis 807. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Kuhn, Thomas S. (1994). *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Ilm. 1962. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Juva: WSOY.
- Kundera, Milan (1991). *Olemisen sietämätön keveys*. Juva: WSOY.
- Kupiainen, Reijo (1997). *Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitysten jäljillä*. Helsinki: Yliopistopaino. Gaudeamus.
- Kusch, Martin (1986). *Ymmärtämisen haaste*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Laine, Kaarlo (2000). *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemusilana*. SoPhi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Timo & Kuhmonen, Petri (1995). *Filosofinen antropologia. Ihmisen kokonaisuutta etsimässä*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lappalainen, Antti (1992). *Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin*. Porvoo: WSOY.
- Latvus, Päiviö (2002). *Ymmärryksen siivet. Miksi tiede on länsimaista?* Espoo: Ome-ga Kirjat.
- Lehtonen, Mikko (1994). *Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600–1900-lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteoriassa*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, Mikko (2000). *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, Mikko (2001). *Post Scriptum. Kirja medioitumisen aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, Mikko (2003). *Aakkosten luonto*. Kolumni Opettaja-lehdessä 50/2003, 21.
- Lurija, Aleksandr Romanovits (1996). *Mies, jonka maailma pirstoutui*. Ilm. 1973. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lurija, Aleksandr Romanovits (1996). *Suurmuistaja*. Ilm. 1973. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Maffesoli, Michael (1995). *Maailman mieli. Yhteisöllisen tyylin muodoista*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Menck, Peter (2000). *Bild, Bildung, Weltbild*. Teoksessa *Looking into Classrooms: Papers on Didactics* by Peter Menck. Universität Gesamthochschule-Siegen. Connecticut: Ablex Publishing Corporation Stamford.



- Merleau-Ponty, Maurice (1993). *Silmä ja mieli*. Ilm. 1964. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mikkilä, Mirja-Maija ja Olkinuora, Erkki (1995). *Oppikirjat ja oppiminen*. Oppimistutkimuksen keskus julkaisuja 4. Turku: Turun Yliopisto.
- Mikkilä-Erdman, Mirja-Maija ja Olkinuora, Erkki (1999). *Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille*. Kasvatus 5/99.
- Mikkilä-Erdman, Mirja-Maija (2002). *Textbook text as a tool promoting conceptual change in science*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B. Humaniora, 249. Turku.
- Mitchell, W.J.T (1986). *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morine-Dersheimer, Greta (2001). *Family Connections—as a Factor in the Development of Research on Teaching*. Teoksessa Virginia Richardson (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 47–67). Washington: American Educational Research Association.
- Mustonen, Anu (2001). *Mediapsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Määttänen, Pentti (2001). *Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Nadanner, Dan (1988). *Visual Imagery, Imagination and Education*. Teoksessa Kieran Egan & Dan Nadanner, *Imagination and Education* (pp. 198–207). Columbia University: Teachers College Press.
- Neisser, Ulric (1982). *Kognitio ja todellisuus*. Suomentanut Helena Jahnukainen. Espoo: Weilin & Göös.
- Nelimarkka, Riitta (2000). *Elisen väitöskirja: variaation variaatio*. Helsinki: Seneca.
- Oesch, Erna (2002). *Wilhelm Dilthey ja eletty kokemus*. Teoksessa Leila Haaparanta ja Erna Oesch, *Kokemus* (ss. 290–308). Acta Philosophica Tamperensia. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ojakangas, Mika (1997). *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Oliver, Martyn (2004). *Filosofian historia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Opetus ja Teknologia 3/1997, (ss. 21–22)
- Pazzini, K. J. (1988). *Bildung und Bilder*. Teoksessa Otto Hansmann ja Winfried Marotzki, *Diskurs Bildungstheorie I: Systemische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* (pp. 334–363). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1933). *Kuinka Gertrud opettaa lapsiansa*. Suomentanut Juho Hollo. Jyväskylä: Gummerus.
- Pitkäniemi, Harri (1998). *Opettajaksi opiskelevien opetustilanneajattelun sisällöt ja oppituntin toteutus*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 162. Helsinki: Hakapaino.
- Polanyi, Michael (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Posner, Michael I. & Raichle, Marcus E. (1999). *Images of Mind*. Scientific American Library. A division of HPHLP. New York.

- Pullinen, Jouko (2003). *Mestarin käden jäljillä. Kuvallinen dialogi filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 40. Helsinki: Art-Print Oy.
- Puolimatka, Tapio (1995). *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Raittila, Hannu (2004). *Perspektiivi ja projektio*. Helsingin sanomat 7.4.2004, c 9.
- Rein, Th (1928). *Juhana Vilhelm Snellman II*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Richardson, John T. E (1991). *Imagery and the Brain*. Teoksessa Cesare Cornoldi & Mark A. McDaniel, *Imagery and Cognition* (pp.1–4). Springer-Verlag. New York Inc.
- Rinne, Risto & Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno (2000). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Juva: WSOY.
- Saariluoma, Pertti (1995). *Taitavan ajattelun psykologia*. Keuruu. Otava.
- Saariluoma, Pertti ja Salo, Pauli (2001). *Symbolinen paradigma*. Teoksessa Pertti Saariluoma, Matti Kamppinen & Antti Hautamäki, *Moderni kognitiotiede* (ss.228–251). Helsinki: Yliopistopaino.
- Saarnivaara, Marjatta & Sava, Inkeri (1998). *Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja*. Taidekasvatuksen osasto. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Sava, Inkeri (1998). *Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa*. Teoksessa Marjatta Bardy, *Taide tiedon lähteenä* (ss. 102–121). Jyväskylä. Atena.
- Schildt, Göran (1995). *Lainasiivin*. Nuoruudenmuistelmät. Keuruu. Otava.
- Seppänen, Janne (2001). *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 17. Tampere. Osuuskunta Vastapaino.
- Shepard, Roger (1988). *The Imagination of the Scientist*. Teoksessa Kieran Egan and Dan Nadaner, *Imagination & Education* (pp.153–185). Columbia University: Teachers College Press.
- Siitonen, Arto ja Halonen, Ilpo (1997). *Ajattelu ja argumentaatio*. Juva: WSOY.
- Siljander, Pauli (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, Pauli (1991). *Empiirisen kasvatustieteen perusteita. Klassinen eksperimentaalinen pedagogiikka, deskriptiivinen pedagogiikka, empiiris-analyttinen kasvatustiede*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 78/1991. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, Pauli (1995). *Teksti ja todellisuus – laadullisten aineistojen tulkinnan edellytyksiä*. Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.), *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvat- ja sosiaalitieteiden 1990-luvun metodologiasta* (ss.111–130). Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8 Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Siljander, Pauli (1995). *Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin*. Oulun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Opintomoniste. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, Pauli (1997). *Kasvatus ja sosialisatio*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Simola, Hannu (2001). *Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos*. Kasvatus 32 (3), (ss. 290–297).

- Snellman, Anja (2003). *Kieku ja Kaiku*. Tiedepolitiikka 2/03.
- Suoranta, Juha (1995). *Tekstit, murrokset ja muutos*. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Suoranta, Juha (1995). *Metodologia muukalaisuutena*. Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.), *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Kes-kustelua kasvatustieteiden ja sosiaalitieteiden 1990-luvun metodologiasta* (ss.27–40). Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8 Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Suoranta, Juha (1996). *Juho A. Hollon neljä elämää*. Filosofinen Aikakauslehti, Niin & Näin 2/96.
- Suoranta, Juha (1997). *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustietäminen tässä ajassa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suoranta, Juha (2000). *Haarautuvien menetelmäkäytäntöjen puutarhassa: ihmistie-teen metodologisia kysymyksiä*. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Mediakasvatuksen tutkimusyksikkö. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Suoranta, Juha, Lehtimäki, Hanna, Hakulinen, Sampsa, (2001). *Lapset tietoyhteiskun-nan toimijoina*. Tietoyhteiskunnan tutkimuskeskuksen työraportteja 16/2001. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suoranta, Juha & Yläkotola Mauri (2000). *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Vantaa: WSOY.
- Sutton-Smith, Brian (1988). *In Search of the Imagination*. Teoksessa Kieran Egan and Dan Nadaner, *Imagination & Education* (pp. 3–30). Columbia University. Teachers College Press.
- Syrjäläinen, Eija (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen para-doksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitok-sen julkaisuja A 25/2002. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Tietojen kirja*, 1941. Porvoo: WSOY.
- Tolska, Timo (2002). *Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Helsinki: Helsingin yli-opisto.
- Tornberg, Aki (2000). *Valistus on viritetty. Seurantatutkimus luokanopettajaksi opis-kelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja ref-lection kehityksestä*. Acta Universitatis Lapponiensis 35. Rovaniemi: Lapin yli-opisto.
- Turtia, Kaarina (2001). *Sivistyssanat*. Keuruu: Otava.
- Uljen, Michael (1997). *School didactics and learning*. UK: Psychology Press.
- Uljen, Michael (2002). *General theory of pedagogics—an impossible but necessary project?* Helsinki Graduate School of Education. Doctoral Course 2002: Theory of Education – the Tradition and its challenges.
- Uusikylä, Kari (1992). *Lahjakkuus ja kasvatus*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste no:2. Hämeenlinna.
- Uusikylä, Kari (1996). *Isät meidän: luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*. Jyväskylän Atena.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi (1999). *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY.

- Uusikylä, Kari (2000). *Lahjakkaiden kasvatusta*. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Uusikylä, Kari (2001). *Kouluissa ei voi rakentaa tyhjän päälle*. Helsingin Sanomat, 16.10.2001.
- Uusikylä, Kari (2004). *Professorit eivät asu norsunluutornissa*. Helsingin Sanomat 2004.
- Varis, Tapio (1998). *Viestintäkasvatuksen haasteet ajan kuvana: johdatus mediakompetenssin merkitykseen*. Teoksessa Kivikuru, Ulla-Maija & Kunelius Risto (toim.), *Viestinnän jäljillä*. Porvoo: Wsoy.
- Varto, Juha (1995). *Fenomenologinen tieteen kritiikki*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, Juha (2001). *Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Vattimo, Gianni (1989). *Läpinäkyvä yhteiskunta*. Gaudeamus.
- Värri, Veli-Matti (1997). *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
- Warnock, Mary (1976). *Imagination*. London: Faber and Baber.
- Werner, Heinz (1964). *Comparative Psychology of Mental Development*. New York: International Universities Press, INC.
- Westbury, Ian (2000). *Teaching as a Reflective Practice*. Teoksessa *The German Didaktik Tradition*. Edited by Westbury Ian, Hopmann Stefan, Riquarts Kurt. (Studies in curriculum theory series). United States of America. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (LEA).
- Westbury, Ian, Hopmann, Stefan, Riquarts, Kurt (2000). *Teaching as a reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. (Studies in curriculum theory series). United States of America. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (LEA).
- Weckroth, Klaus (1995). *Niin sanotusta teoreettisesta tutkimuksesta*. Teoksessa Jari Eskola, Jukka Mäkelä & Juha Suoranta (toim.), *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatusta- ja sosiaalitieteiden 1990-luvun metodologiasta* (ss.173–183). Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8 Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Welsch, Wolfgang (1991). *Esteettisen ajattelun ajankohtaisuudesta*. Suomentanut Vesa Raiskila. Tiede ja Edistys 3/1991, (ss. 164–177).
- Wilenius, Reijo (1982). *Ihminen ja sivistys*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Wilenius, Reijo (1987). *Kasvatuksen ehdot. Kasvatustieteen filosofian luonnos*. Jyväskylä: Atena.
- Wittgenstein, Ludwig (1999). *Sininen ja ruskea kirja*. Ilm. 1958. Juva: Wsoy.
- von Wright, Georg Henrik (1987). *Tiede ja ihmisjärki*. Keuruu: Otava.
- Ziehe, Thomas (1991). *Uusi nuorisotutkimus. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.